السنة السابعة - العدد الثالث عشر
شعبان ١٤٤٦ هـ - فبراير ٢٠٢٥ م
Vol.07, No.13, Feb, 2025

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

أثر الكفاية اللغوية على أداء الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية

المواقف اللغوية لمعلمات العربية تجاه المهريات ولغة المهريات العربية والمهرية

نحو معجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF

قلق الكتابة عند متعلمات الُّلغة العربية لُغةً ثانية

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية: دراسة مقارنة

التركيز على الشكل والمعنى في تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية في المصطلح والسمات

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
www.ksaa.gov.sa

السنة السابعة - العدد الثالث عشر
شعبان ١٤٤٦هـ - فبراير ٢٠٢٥م
Vol. 07, No. 13, Feb, 2025

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربية لغة ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

www.ksaa.gov.sa

مجلة علمية مُحكمة تصدر عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

المشرف العام على المجلة

أ.د. عبدالله بن صالح الوشمي

إدارة التحرير

أ.د. إبراهيم بن عبد العزيز أبوحيمد
رئيس التحرير

أ.د. فهد بن صالح العليان
مدير التحرير

د. نهلاء بندر البنيان
أمينة المجلة

هيئة التحرير

أ.د. محمد بن إبراهيم الفوزان.
د. أمين بن مصطفى الشنقيطي
د. أحمد بن عبدالله الحقباني

الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم بن صالح الفلاي
أ.د. عمر الصديق عبد الله
أ.د. ميمون محمد مجاهد
أ.د. إبراهيم بن يوسف البلوي
أ.د. محمد بن نافع العنزي
د. بدرية بنت براك العنزي
د. عبدالرحمن بن عبد الله القرني
د. غسان حسن الشاطر
أ.د. بدر بن علي العبد القادر
د. إبراهيم بن محمد العوفي
د. بدر بن ندا العتيبي

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

لإسهاماتكم واستفساراتكم، نسعد بتواصلكم من خلال:

البريد الإلكتروني: lang2@ksaa.gov.sa

ص.ب ٨٨٨٢٢ الرياض ١١٦٧٢

المملكة العربية السعودية

www.ksaa.gov.sa

صفة المجلة:

مجلة علمية محكّمة تعنى بقضايا تعليم وتعلّم اللغة العربية لغةً ثانية، بما في ذلك طرائق التدريس، وأساليب التقويم، والأدوات والبرامج والمواد المستعملة في عملية تعليمها وتعلّمها. تصدر مرتين في السنة عن مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية في نسختين: ورقية وإلكترونية.

قواعد النشر بالمجلة:

تخضع جميع المواد المقدّمة إلى المجلة للتحكيم العلمي المتخصص، وتقبل البحوث للنشر بالمجلة وفقا لقواعد النشر التالية:

- أن يكتب البحث بلغة عربية سليمة. كما يمكن نشر البحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
- أن يكون البحث في مجال تعليم وتعلّم العربية لغةً ثانية.
- أن يعتمد الباحث الأسس العلمية في خطوات بحثه كافة، وأن يتبع قواعد التوثيق العلمي المستعملة بالمجلة وهي طريقة جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

تعليم العربية لغةً ثانية

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

بيانات المجلة:

مجلة تعليم العربية لغة ثانية

مجلة علمية محكمة تصدر عن

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

الرياض – المملكة العربية السعودية

ردمد النسخة الورقية: ١٦٥٨-٨٢٩٠

ردمد النسخة الإلكتروني: ١٦٥٨-٩٨٦٦

Journal information:

Journal of Teaching Arabic as a Second Language

A peer-reviewed bi-annual journal issued by

King Salman Global Academy for Arabic Language

Riyadh- Saudi Arabia

ISSN paper version: 1658-8290

ISSN Electronic version: 1658-9866

- أن تكون عدد كلمات البحث ما بين ٤٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ كلمة.
- أن يعد الباحث ملخصا لبحثه في حدود ٢٠٠ كلمة باللغة العربية.
- ألا يكون قد سبق نشر البحث في أي وعاء علمي.
- لا تعاد المواد العلمية المقدمة لأصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.
- تحتفظ المجلة بحقوق النشر، ويمكن للباحث إعادة نشر بحثة في وعاء أكاديمي آخر، بشرط مضي سنة على نشر البحث في مجلة تعليم العربية لغةً ثانية والإشارة إليه.
- ترسل للباحث خمس نسخ ورقية من العدد الذي نشر فيه البحث، ومستلة إلكترونية من البحث.
- **يراعى في تنسيق خط المشاركات المرسلة إلى المجلة الالتزام بالآتي:**
  - في متن النص يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٦).
  - في الهوامش يستخدم الخط (Traditional Arabic) عادي (حجم ١٢).
  - في العناوين الرئيسة يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٨).
  - في العناوين الفرعية يستخدم الخط (Traditional Arabic) غامق (حجم ١٦).
- **كما تستقبل المجلة الاستعراض العلمي للكتب ذات العلاقة باهتمامات المجلة وفق الضوابط التالية:**
  - أن يكون عدد كلمات الاستعراض في حدود ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ كلمة (مع مراعاة حجم الكتاب في ذلك).

- أن يشمل الاستعراض جميع فصول الكتاب من خلال قراءة منهجية واضحة.
- أن يتضمن الاستعراض تحليلًا نقديًا.
- يفضل أن يكون الكتاب حديثًا ولم يمض على نشرة أكثر من خمس سنوات.

أحكام عامة:

- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أو المجلة، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.
- يراعى في أولية النشر في المجلة تاريخ تسلم البحث وتاريخ قرار التحكيم وتنوع موضوع المشاركات.
- ترتيب البحوث في المجلة يخضع لاعتبارات فنية.
- يرسل الكاتب الذي لم يسبق له الكتابة في المجلة مع بحثه سيرته الذاتية والعلمية مختصرةً وعنوان مراسلته.
- لا يحق للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله إلى لجنة التحكيم إلا لأسباب تقتنع بها إدارة التحرير، وللمجلة مطالبة الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم إذا أصر الباحث على طلبه بسحب مشاركته وعدم متابعة إجراءات نشرها، ولم تقتنع إدارة التحرير بمسوغات طلبه.

البحوث المنشورة بالمجلة تعبر عن رأي أصحابها، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجمع، ويتحمل مؤلفوها المسؤولية كاملة عن صحة ودقة المعلومات والاستنتاجات.

محتويات العدد

أثر الكفاية اللغوية على أداء الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية ١٣
أ. سوسن بنت عبدالمحسن الفالح – أ.د. سعد بن محمد القحطاني

المواقف اللغوية لمعلمات العربية تجاه المهريات ولغة المهريات العربية والمهرية ٥٤
د. خالد بن عبدالله الصقير – أ. فوزية علي الصيعري

نحو معجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF ٩٣
د. خليوي سامر خليوي العياضي

قلق الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية لُغةً ثانية ١٣٣
أ.مها بنت حمود مريحه – د. علي بن محمد الحكمي

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية: دراسة مقارنة ١٨١
د. تركي عبدالعزيز عبدالله الملحم – د. محمد أحمد السيد محمد

التركيز على الشكل والمعنى في تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية في المصطلح والسمات ٢٢٩
د. عماد عبده محمد إبراهيم

هذه الطبعة إهــداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كلمة التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

فيسر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية أن يقدم للمختصين والباحثين والطلاب هذا العدد الثالث عشر من مجلة تعليم العربية لغة ثانية. وقد جاء هذا العدد متضمنًا ستة من البحوث العلمية.

فقد جاء بحث "أثر الكفاية اللغوية على أداء الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية" للأستاذ الدكتور سعد القحطاني و أ. سوسن الفالح لإلقاء الضوء على أداء الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية بالنظر إلى مدى تأثير الكفاية اللغوية على أدائهن بالمقارنة مع الناطقات الأصليات. واشتملت عينة البحث على ست وتسعين طالبة، قُسّمت إلى ثلاث مجموعات: مستوى مبتدئ (٣٢ مشاركة)، ومستوى متقدم (٣٢ مشاركة)، والناطقات الأصليات (٣٢ مشاركة). لقد أوضحت النتائج أن هناك تشابهًا جزئيًا في تسلسلات تقديم الطلب بين متعلمات اللغة العربية في كلا المستويين، إلا أنها تزيد زيادة موسعة لدى المتعلمات في المستوى المتقدم. ومن هنا نجد التأثير الإيجابي لتطور الكفاية اللغوية حيث أظهرت النتائج مقاربة في تسلسلات الطلب بين أداء متعلمات اللغة في المستوى المتقدم، وأداء الناطقات الأصليات.

وأما بحث "أثر المواقف اللغوية لمعلمات العربية تجاه المهريات، ولغة المهريات العربية والمهرية" للدكتور خالد الصقير و أ. فوزية الصيعري فيهدف

إلى الكشف عن المواقف اللغوية لمعلمات العربية تجاه المهريات، ولغة المهريات العربية والمهرية. ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحثان المنهج النوعي عن طريق أداة المقابلة مع المشاركات في البحث وعددهن ست معلمات، وقد حُلِّلت المقابلة، وتوصل البحث إلى نتائج، من أهمها: انقسام المواقف إلى إيجابية وسلبية، فقد كانت المواقف اللغوية المعرفية والسلوكية والعاطفية إيجابية تجاه المهريات عند معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية، بينما كانت المواقف المعرفية والسلوكية لمعلمات المرحلة الابتدائية تجاه المهريات سلبية، مع تراوح في المواقف العاطفية بين السلبية والإيجابية تجاه المهريات، كما تبين أن مواقف معلمات الابتدائية تجاه لغة المهريات العربية سلبية في النواحي المعرفية والسلوكية وبين الإيجابية والسلبية من ناحية العاطفية، كما أن مواقف معلمات الابتدائي تجاه لغة المهريات المهرية إيجابية سلوكيًا وعاطفيًا، بينما كانت مواقف معلمات المتوسطة والثانوي سلبية معرفيًا وسلوكيًا.

وتأتي دراسة "نحو معجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF" للباحث خليوي العياضي هادفة إلى بناء تصور مقترح لمعجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير Lexical Markup Framework (LMF) للمعاجم الإلكترونية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإنجاز الدراسة، وقد أسفرت دراسته عن عدد من النتائج، أهمها: بناء تصور مقترح لمعجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF، وتوصلت الدراسة إلى توصيات، من أهمها: تفعيل دور التصور من خلال بناء معاجم إلكترونية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وقد درس الدكتور علي الحكمي و أ. مها مريحه في بحثهما "قلق الكتابة عند متعلمات الُّلغة العربية لُغةً ثانية"، وكان هدفهما الكشف عن أسباب قلق الكتابة عند متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، ولتحقيق هذا الهدف اعتمد الباحثان

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المنهج الوصفي وفق المدخل الكيفي الأساسي، وطُبّق على خمس طالبات في إحدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في منطقة الرياض. وجُمعت البيانات باستخدام أداتي المقابلة شبه المنظمة، والاستدعاء بالإثارة؛ للكشف عن أسباب قلق الكتابة. وتوصلت الدِّراسة إلى أن أسباب قلق الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية لُغة ثانية تتمثل في: مُسبِّبات لُغويّة، ومُسبِّبات غير لُغويّة.

وأما بحث "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية -معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد بالأزهر في القاهرة) -دراسة مقارنة)" للباحثين الدكتور تركي الملحم والدكتور محمد أحمد السيد محمد، فيهدف إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في المعهدين في ضوء المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية، مع المقارنة بينهما. واستخدم البحث المنهجين الوصفي والمقارن، معتمدًا على بطاقة ملاحظة. وطبقت الأداة على عينة تتكون من (٦٤) معلمًا من المعهدين. وتوصل البحث إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المعهدين كان جيدا جدا. وخلص البحث إلى وجود فروق دلالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات مجموعتي البحث لصالح مجموعة معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية (عينة الدراسة).

كما درس الباحث عماد إبراهيم "التركيز على الشكل والمعنى في تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية في المصطلح والسمات". وقد تناول البحث ثلاثة أساليب من الأساليب المهمة في تعليم اللغة لغة ثانية، وهي: التركيز المتعمَّد على الشكل والتركيز العرضي على الشكل والتركيز على المعنى؛ من خلال بيان مفاهيمها والمفاهيم المرتبطة ومحاولة فك الالتباس في التداول والاستعمال. وخرج البحث بمجموعة من النتائج، من أهمها: وجود اختلافات دقيقة بين بعض الأساليب

المستعملة في التركيز على الشكل، وأن الاتجاهات التي تؤكد أهمية التركيز على الشكل بنوعيه ترى أنه يسهم في الوقاية من المشكلات اللغوية الناتجة عن الأساليب المستعملة التي تركز على المعنى.

والمجلة إذ تقدم هذا العدد الثالث عشر خدمة للباحثين، لتتطلع إلى مزيد من إسهامات الباحثين في مجال الأبحاث العلمية ذات الصلة واستعراض الكتب العلمية ذات العلاقة بمجال المجلة وسلاسل تعليم اللغة العربية.

رئيس هيئة التحرير

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

أثر الكفاية اللغوية
على أداء الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-013-001

أ. سوسن بنت عبدالمحسن الفالح[أ]*، أ.د. سعد بن محمد القحطاني[ب]

[أ]باحثة دكتوراه في قسم دراسات اللغة العربية لغة ثانية، كلية اللغات وعلومها، جامعة الملك سعود
[ب]رئيس قطاع البرامج التعليمية في مجمع الملك سلمان للغة العربية، الرياض، المملكة العربية السعودية

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٥/٧/٦	١٤٤٦/٨/٢

الملخص

يسلط هذا البحث الضوء على أداء الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية بالنظر إلى مدى تأثير الكفاية اللغوية على أدائهن بالمقارنة مع الناطقات الأصليات. واشتملت العينة اعلى ست وتسعين طالبة، قُسّمت إلى ثلاث مجموعات: مستوى مبتدئ (٣٢ مشاركة)، مستوى متقدم (٣٢ مشاركة)، والناطقات الأصليات (٣٢ مشاركة). وجُمعت البيانات من خلال أداة لعب الأدوار، وحُللت باتباع منهجية تحليل المحادثة (Conversation Analysis). وتصنيف بلوم - كولكا وآخرون (١٩٨٩) في تحليل بيانات صيغ الطلب. وأوضحت النتائج أن هناك تشابهاً جزئياً في تسلسلات تقديم الطلب بين متعلمات اللغة العربية في كلا المستويين، إلا أنها تزيد بشكل موسع لدى المتعلمات في المستوى المتقدم. ومن هنا نجد التأثير الإيجابي لتطور الكفاية اللغوية حيث أظهرت النتائج مقاربة في تسلسلات الطلب بين أداء متعلمات اللغة في المستوى المتقدم، وأداء الناطقات الأصليات.

الكلمات المفتاحية

الكفاية اللغوية - الطلب - متعلمات اللغة العربية - تحليل المحادثة.

*الباحث المراسل: سوسن بنت عبد المحسن الفالح (البريد الإلكتروني: sawsanalfaleh@gmail.com).

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

The Effect of Linguistic Competence in Request among Arabic Learners

https://doi.org/10.60161/2061-007-013-001 :المعرف الرقمي

Sawsan Abdul Mohsen Alfaleh[A*] **, Professor Saad Mohammed Algahtani**[B]

[A] PhD researcher in the department of Studies of Arabic L2, College of Language Sciences, King Saud University

[B] a Professor in Applied Linguistics. King Salman Global Academy for Arabic Language

RECEIVED ON	PUBLISHED ON
18-01-2024	01-02-2025

ABS TRACT

This research highlights the effect of request-making among female learners of Arabic as a second language by examining the influence of linguistic competence on their performance compared to native speakers. The research sample consisted of (96) female students. Data was collected through a role-play tool and analyzed using the Conversation Analysis methodology. (1989). The results revealed partial similarities in request sequencing patterns between Arabic learners at both levels, with a significant increase in complexity among advanced learners. These findings highlight the positive influence of linguistic proficiency on request sequencing between advanced learners and native speakers.

KEYWORDS

Linguistic competence, Requests, Second language learners of Arabic, Conversation analysis.

*Corresponding author: Sawsan Abdul Mohsen Alfaleh (Email: sawsanalfaleh@gmail.com).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- المقدمة

تعد اللغة مجالاً خصباً لدى الباحثين والدارسين، فكانت وما زالت محل دراساتهم واهتماماتهم؛ لمعرفة طريقة التواصل الفعالة بين أفراد المجتمع، وذلك من خلال البحث والتحليل الذي ساعد في ظهور علم التداولية. وتأتي أهمية التداولية في الاستعمال اللغوي، وليس فقط في حيز الكلام، بل تتجاوز البنية اللغوية للكلام، فتدرس الاستعمال اللغوي الذي يظهر في بعض السياقات، "فهي تدرس الأقوال وعلاقتها بالموقف الذي يجري فيه الحوار، وتتعدى حدود اللغة" (الغالي، ٢٠٢٣، ص. ٢٥٠).

ومن خلال الرجوع إلى كتب علمائنا العرب، وبتتبع الجذور العربية للتداولية لدى العلماء العرب القُدامى؛ نجد اهتمامهم بالتداولية في تنوع الحقول، والمجالات المعرفية، خاصة في علم المعاني، وعلم أصول الفقه والنحو؛ حيث إنهم لم يفصلوا اللغة عن تاريخها، ومحيطها الخارجي، وعالمها الاجتماعي (صحراوي، ٢٠٠٥). وقد شهدت التداولية تطوراً في العقود الأخيرة، وتفرَّعت إلى عدة مجالات منها: التداولية الاجتماعية، والتداولية الأدبية، والتداولية التطبيقية (يول، ١٩٩٦/٢٠١٠). والتداولية أيضاً لا تقتصر على اللغة الأم، بل هي كما شرحها فوستر- كوهين (Foster–Cohen, 2000) عملية استيعاب متعلمي اللغة الثانية، أو الأجنبية بنفس طريقة عملها لدى الناطقين الأصليين، وتسمى التداولية البينية، ويوضحها كاسبر (Kasper,1992) بأنها تدرس وتبحث في كيفية فهم الأفعال الكلامية وتنفيذها لدى الناطقين غير الأصليين، كما تدرس كيفية اكتسابهم ومعرفتهم لتداولية اللغة الثانية. فانصب اهتمام العلماء والباحثين في دراسة التداولية البينية وفهمها لدى متعلمي اللغة الثانية، فهي نظام منفصل لدى متعلم اللغة الثانية يقع بين اللغة المستهدفة، واللغة المتعلمة. وتعد منطقة التداولية البينية لدى متعلمي اللغة الثانية أو الأجنبية واحدة من أكثر المناطق صعوبة لفهمها من قِبل متعلمي اللغة ومن ثَم ممارستها ممارسة مناسبة وموافقة للمجتمع التداولي والثقافي (جاس، وسلينكر، ٢٠٠٠/٢٠٠٩). ولاقت الكفاية اللغوية في أداء أفعال الكلام لدى متعلمي اللغة اهتماماً بالغاً من قِبل العلماء والباحثين، ويظهر الاهتمام البالغ من خلال الأبحاث المنشورة، التي سلطت الضوء على النظر في أداء الناطقين

الأصليين للغة، ومتعلمي تلك اللغة باختلاف كفايتهم اللغوية، وأيضاً مقارنة أداء الناطقين الأصليين ومتعلمي اللغة بمختلف اللغات والثقافات حول العالم، والنظر في تسلسلات التفاعل أثناء تقديم فعل الكلام، ومدى التوافق والاختلاف في الأداء.

ولقد أوضحت مجموعة من الدراسات التي نظرت وبقرب إلى اكتساب متعلمي اللغة للأفعال الكلامية، حيث إن الأفعال الكلامية هي كل ملفوظ له نظام تأثيري وإنجازي ودلالي، وله غايات تأثيرية تخص المتلقي وردَّة فعله، فأفعال الكلام تطمح إلى التأثير في المتلقي اجتماعياً أو مؤسسياً، ومن ثم إنجاز شيء ما (صحراوي، ٢٠٠٥). ولقد تنوعت الموضوعات الشفوية في أفعال الكلام؛ وذلك لتخدم وظائف مختلفة، ومن أمثلتها: الوصف، والالتماس، والطلب، والاعتذار، والرفض، والشكوى، وإعطاء الوعود (القحطاني، ٢٠١٤)، ولذلك انصب اهتمام العلماء على البحث في مدى تأثير الكفاية اللغوية في تطور الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة أثناء أداء أفعال الكلام. ويعد أسلوب الطلب واحداً من أهم الأفعال الكلامية التي دُرست دراسة مكثفة وعميقة من قبل الباحثين، وذلك بتقديم مجموعة من الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية التي نظرت إلى تسلسلاته وإستراتيجياته، ولقد تنوعت نتائج هذه الدراسات بين موافقة واختلاف مع المنهجيات العلمية المطروحة.

يناقش هذا البحث تقديم الطلب في البيئة الأكاديمية لدى متعلمات اللغة العربية، والناطقات الأصليات؛ حيث إن فكرة المشاركات من الإناث السعوديات، ومتعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية وباللغة العربية من الأفكار الجديدة وغير المطروحة طرحًا واضحًا، وقد تأكد لنا ذلك بعد البحث واستعراض الدراسات العربية، إذ لم نجد سوى مجموعة محدودة من الدراسات العربية، والعربية المكتوبة باللغة الإنجليزية التي نظرت بقرب إلى الطلب بين متعلمي اللغة العربية، والناطقين الأصليين للغة العربية باختلاف المستوى اللغوي، وثبت لنا الحاجة الملحة لتوضيح التسلسلات والإستراتيجيات التي تقدمها متعلمات اللغة العربية، والناطقات الأصليات أثناء أداء الطلب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١-١- أهمية البحث

تظهر أهمية البحث في معرفة كيفية إنتاج متعلمات اللغة العربية، والناطقات الأصليات لتسلسلات الطلب، من خلال النظر في التسلسلات القبلية، وصيغ الطلب، والتسلسلات البعدية. وكذلك قياس مدى تأثير الكفاية اللغوية على أدائهن للطلب في البيئة الأكاديمية. فستساعد الإجابة عن أسئلة البحث في معرفة طريقة تسلسل الطلب المقدمة من قِبل متعلمات اللغة العربية والناطقات الأصليات.

مما يقود إلى تقبل أخطاء المتعلمات التي قد تحدث أثناء تواصل بعضهن مع بعض، أو مع زميلاتهن الناطقات الأصليات. حيث إن الناطق الأصلي يتقبل الخطأ اللغوي من متعلم اللغة، ولكن يجد صعوبة في تقبل الخطأ التداولي من متعلم اللغة أثناء الحوار (القحطاني، ٢٠١٤).

وتظهر أهمية البحث أيضاً في طريقة جمع البيانات من خلال أداة لعب الأدوار التي مكنت من الجمع بين أداء المتعلمات، وأداء الناطقات الأصليات، في تسلسل حواراتهن تسلسلا سلسا أثناء أداء الطلب، دون تدخل من الباحثين أثناء الحوار. لقد أدى هذا النهج إلى تمكين المشاركات من الثقة في تقديم التسلسلات الحوارية، وعدم انتظار تصحيح الأخطاء أثناء أداء الطلب، ومن ثَم كانت الحوارات غنية ومفيدة بأدائهن الخالي من تدخل الباحثين، أو تصحيح أخطائهن النحوية أو المعجمية. بالإضافة إلى ذلك، ساعدت المنهجية المستخدمة في هذا البحث في سد الفجوة العلمية التي نظرت إلى أداء الطلب نظرة موضوعية وجامدة، وليس إلى تسلسلات المشاركات وتفاعلاتهن الطبيعية والتقاط أفكار المتعلمات، والناطقات في تقديمهن للحوارات وتفاعلاتهن مع المشاركات، ومعرفة التأثير للمستوى اللغوي، وبالتالي مقارنة أداء المتعلمات مع أداء الناطقات الأصليات.

وأيضاً تعد القوة في طريقة تحليل البيانات المستخدمة في هذا البحث في إبراز تسلسلات الحوار دون إغفال جوانب التفاعل التي استمرت بين المشاركات أثناء أداء الطلب، تعد أمراً مهماً، حيث قام الباحثان بدمج تحليل تسلسلات الحوارات من تسلسلات القبلية، والتسلسلات البعدية مع التحليل الموضوعي لصيغ الطلب لدى

المجموعات الثلاث، مما وفر رؤى ومساهمات جديدة لفهم تسلسلات الحوار التي تكمن في أداء الطلب من قِبل متعلمات اللغة العربية في كلا المستويين، والناطقات الأصليات، بشكل موضعي خالٍ من الإضافات.

١-٢- مشكلة البحث

اُختِير مجال البحث؛ للنظر في أداء الطلب المستخدم لدى متعلمات اللغة اللاتي يدرسن اللغة العربية لغةً ثانية باختلاف مستواهن اللغوي، ولدى الناطقات الأصليات في البيئة الأكاديمية. فعلى الرغم من محاولة الباحثين العرب النظر إلى تسلسلات تقديم الطلب المقدمة من قبل متعلمي اللغة العربية، إلا أنه يظل هناك نقص في المكتبات العربية؛ حيث ركزت الدراسات السابقة على المشاركين الذكور، وأغفلت جانب الإناث بالنظر إلى تسلسلاتهن للطلب، والنظر في مدى تأثير الكفاية اللغوية للغة العربية؛ فمثل هذا البحث سيكون إضافة علمية للحقل العلمي من الناحية البحثية والتعليمية.

١-٣- أسئلة البحث

قُدِّم هذا البحث لمعرفة تطور الطلب والتسلسلات المتعلقة بالطلب لدى متعلمات اللغة العربية والناطقات الأصليات، وقياس مدى تأثير الكفاية اللغوية والمستوى اللغوي المستخدم على أدائهن التداولي، لذا فإن هذا البحث يسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما أثر الكفاية اللغوية على أداء متعلمات اللغة العربية للتسلسلات القبلية للطلب؟

ما أثر الكفاية اللغوية على أداء متعلمات اللغة العربية لصيغ الطلب؟

ما أثر الكفاية اللغوية على أداء متعلمات اللغة العربية للتسلسلات البعدية للطلب؟

١-٤- أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١. معرفة طريقة التسلسلات القبلية لأداء الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، والناطقات الأصليات، ومدى تأثير الكفاية اللغوية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. معرفة صيغ الطلب المقدمة من قِبل متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، والناطقات الأصليات، ومدى تأثير الكفاية اللغوية.

٣. معرفة طريقة التسلسلات البعدية لأداء الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، والناطقات الأصليات، ومدى تأثير الكفاية اللغوية.

١-٥- حدود البحث

تتضمن الحدود الموضوعية، والحدود البشرية، والحدود المكانية والزمانية للبحث الحالي.

١-٥-١ الحدود الموضوعية

تتضمن الحدود الموضوعية توضيح التسلسلات المتبعة في الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية والناطقات الأصليات.

١-٥-٢- الحدود البشرية

يشمل البحث متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في المستويين: المبتدئ، والمتقدم، وكذلك الناطقات الأصليات.

١-٥-٣- الحدود المكانية

أجري البحث وجمعت بياناته في جامعة الملك سعود، داخل القاعات الدراسية في قسم الإعداد اللغوي لغير الناطقين بالعربية، في جامعة الملك سعود.

١-٥-٤- الحدود الزمانية

جمعت بيانات أداة لعب الأدوار في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٤هـ.

٢- الجانب النظري

٢-١- أفعال الكلام (Speech Act)

تعد نظرية أفعال الكلام واحدة من أهم النظريات التي طُرحت في مجال التداولية، وتعد نواة مركزية لكثير من الدراسات والأبحاث. ويُقصد بفعل الكلام صياغة لفظ لتأدية وظيفة ما، وإتمامها؛ بمعنى محاولة الناس للتعبير عن أنفسهم واحتياجاتهم، فهم يقولون ألفاظاً تحتوي على أفعال وليس على بُنىً نحوية (يول، ١٩٩٦/٢٠١٠). ولقد انطلقت نظرية أوستين (Austin, 1962) لأفعال الكلام من خلال ملاحظتين هما: الخبر السائد، والأخبار التي لا يكون مدلولها خبرا، ومن خلال ملاحظاته، وصف أوستين أفعال الكلام بأنها: "التصرف أو العمل الاجتماعي أو المؤسساتي الذي ينجزه الإنسان بالكلام" (المبخوت، ٢٠٠٨).

إن الأفعال الكلامية لا تهتم بدارسة البنى النحوية بعيداً عن الاستعمال الوظيفي التواصلي، بل إن مفهومها يضم كلاً من: البنية اللغوية النحوية، وقواعد التخاطب في الإنتاج، وفهم المخاطبين؛ فهي تهتم بالمتكلم، والمستمع، واللفظ، وسياق اللفظ، وظروف ملابسات الخطاب؛ فهو تحليل للمحيط اللغوي لهذه الأفعال الكلامية.

ويقسم سيرل (١٩٦٩، ص.١٣) الأعمال في القول إلى خمسة أصناف:

الخبريات: إن المتكلم يلتزم بوجود المحتوى القضوي، مثل: حالة الأشياء بالكون، وتتضمن الأفعال، مثل: أثبت، واستنتج، وأكد.

التوجيهيات: سعِي المتكلم لجعل المخاطب يفعل شيئاً ما، وتندرج تحته: الاقتراحات، والطلبات، والالتماس.

الوعديّات، أو التزاميات: نية المتكلم والتزامه بدرجات عمل مختلفة لعمل مستقبلي، ومنها: التعهد، والرهن.

الإفصاحيات: تعبير المتكلم عن حالة نفسية صادقة يحددها المحتوى القضوي للمخاطب، ومنها: الترحيب، والاعتذار، والشكر.

الإيقاعيات أو التصريحات: تغيير لحالة من حالات الكون بعد القول القضوي الناجح، مثل: كلمة (طالق) يقع بها فعل الطلاق.

٢-٢- الطلب (Request)

يقع فعل الكلام (الطلب) في موقع متميز من اهتمام الباحثين في أفعال الكلام، ويشكل جزءاً أساسياً من الدراسات والأبحاث العلمية لناطقي اللغة الأصليين، أو متعلمي اللغة؛ نظير الاستخدام الشائع لهذا الفعل في الحياة اليومية لأفراد المجتمع في مختلف الثقافات واللغات.

وقد جرت عديد من الدراسات القديمة والحديثة، التي تعمقت في فعل الكلام (الطلب)، حيث إنه يعد من أبرز الأفعال الكلامية التي توضح مقدرة المتحدث اللغوية والتداولية، علاوة على أنه من الأفعال التي تهدد ماء وجه المتحدث Face–threatening Acts (Brown & Levinson, 1987).

يُعرف أليس (Ellis, 1992) الطلب بأنه محاولة المتحدث جعلَ المستمع يعمل شيئاً ما، أو يتوقف عن أداء عمل ما. وانطلاقاً من تصنيف سيرل (Searle, 1969) لأفعال الكلام، نجد أن الطلب يندرج تحت صنف الأفعال التوجيهية، وهي التي تقوم على سعيِ المتكلم لتوجيه المخاطب ليفعل شيئاً ما، وليس من الواضح ردة فعل المستمع وقدرته لفعل هذا الشيء (صحراوي، ٢٠٠٥). ويعد الطلب من أكثر الأفعال الكلامية بحثاً في مجال التداولية البينية؛ وذلك لكثرة استخدامه في الحياة اليومية، ولأن الناطق الأصلي يتقبل أخطاء متعلمي اللغة النحوية والمعجمية، وقد لا يتقبل الأخطاء التداولية، بل قد يؤدي إلى عدم مواصلة الناطق الأصلي الحديث معه، وهو ما يسمى بالفشل التداولي Pragmatic Fail-ure؛ مما قد يتسبب في هدم العلاقة الاجتماعية بين المتكلم والمستمع (القحطاني، ٢٠١٨). وأوضح بلوم - كولكا وآخرون (١٩٨٩) من خلال دراستهم -التي وضعت حجر الأساس لأفعال الكلام- أن هناك اختلافات في استخدام إستراتيجيات الطلب باختلاف اللغات والثقافات. فقد قسم بلوم - كولكا وآخرون (١٩٨٩) العمل الأساسي في الطلبات إلى ثلاث صيغ مختلفة من المباشرة، **وهي:**

صيغة الطلب المباشرة: حيث إن المتكلم يقدم الطلب باستخدام العمل الأساسي فقط مثل: أعطني القلم.

صيغة الطلب غير المباشرة التقليدية: فيقدم المتكلم الطلب باستخدام مقتضيات سياقية ضرورية، مثل: هل أعطيتني القلم؟

مستوى الطلب غير المباشر غير التقليدي: يقدم المتكلم تلميحات بناءً على قرائن سياقية، مثل: نسيت محفظتي.

٢-٣- المتغيرات الاجتماعية (Social Variables)

على الرغم من حرص العلماء على توضيح إستراتيجيات الطلب للعمل الأساسي، وما يصحبه من إستراتيجيات داعمة للتخفيف من أثر الطلب على المتحدث أو السامع، فهناك متغيرات تؤثر على هذه الاستراتيجيات؛ إذ تتأثر إستراتيجيات الطلب بالمتغيرات الاجتماعية للمتكلم والمخاطب، ويعود مصطلح المتغيرات الاجتماعية إلى براون وليفنسون (Brown & Levinson, 1987)، والتي يقصد بها ثلاثة متغيرات اجتماعية تؤثر مباشرة على إنتاج الأفعال الكلامية عموما، وعلى الطلب خصوصا، **وهي:**

أولاً: المسافة الاجتماعية، وتعني مستوى القرابة والمعرفة بين المتحدث والسامع.

ثانياً: المنزلة الاجتماعية، وتعني منزلة المتحدث الاجتماعية مع المخاطب.

ثالثاً: درجة التكليف، وتعني حجم المهمة المراد تنفيذها.

ولهذه المتغيرات تأثير مباشر على فعل الطلب، وتأثيرها يصل للمتكلم والمخاطب. فقد أظهرت عديد من الدراسات السابقة مدى تأثير هذه المتغيرات على أداء الطلب لدى الناطقين الأصليين، وكذلك المتعلمين (نينوميا، وشدايفا، ٢٠٢٠؛ هان، ٢٠١٣).

٢-٤- تحليل المحادثة (Conversation Analysis)

تعد منهجية تحليل المحادثة من الأطر التحليلية الحديثة في تحليل الأفعال الكلامية، حيث إنها لا تنظر إلى بناء المحادثة نظرة جامدة، بل تنظر إلى التنظيم المبني من قِبل

المشاركين في المحادثة، وتتبع التنظيم والتسلسل في الأفعال الاجتماعية، وفي أدوارهم فيها (Markee, 2000). وتهدف هذه المنهجية إلى تحليل المحادثة تحليلا متتابعا لفهم طريقة الحوار بين المشاركين في المحادثة الذين قد يتقاسمون المعرفة والكفاية بشكل متساوٍ أو متفاوت، فهي ذات فائدة في أبحاث اكتساب اللغة الثانية، للنظر إلى المتغيرات التي يقدمها متعلمو اللغة من معرفة وفهم تداولي للغة (Mazeland, 2006). وقام الباحث شجلوف (Schegloff, 2007) بتوضيح التسلسل الحواري بين المتحاورين أثناء أداء الطلب من خلال تقسيمه إلى أجزاء مختلفة على النحو **الآتي**:

افتتاح المحادثة (Opening).

التسلسلات التمهيدية (pre–pres).

التسلسلات التي تسبق الطلب والتي تشمل عادة ذكر الأسباب والمبررات لما سيتم طلبه لاحقاً، وتعطي الطرف الآخر صورة أوضح عن نوعية الطلب (pre–expansion).

تسلسل الطلب نفسه، أو صيغة الطلب (request).

إضافات داخلية (insert expansions).

تسلسلات القبول، أو الرفض للطلب (acceptance– rejection).

تسلسلات لاحقة، والتي تأتي بعد أداء الطلب، والرد عليه (post–expansion).

اختتام المحادثة (closing).

وقد أظهرت الدراسات الحديثة التي تبنت هذه المنهجية نتائج واضحة وتشخيصاً دقيقاً لقياس الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة الثانية، مقارنة بالدراسات السابقة التي كانت تعتمد اعتماداً مباشراً على تصنيف بلوم - كولكا وآخرون (١٩٨٩) لأفعال الكلام؛ مما دعا كاسبر وروفر (Kasper & Roever, 2018) إلى إدراج كفاية جديدة ضمن الكفايات اللغوية، وهي الكفاية التفاعلية interactional competence، وطالبا بأهمية التركيز عليها في مناهج تعليم اللغة الثانية، وجعلها من الكفايات المراد قياسها في اختبارات اللغة، وخصوصا الاختبارات المعيارية.

٣- الدراسات السابقة

كما ذكر آنفاً، يعد الطلب من أكثر الأفعال الكلامية بحثاً في مجال التداولية، ولكن معظم الدراسات السابقة كانت تنظر في أداء المتعلمين أو الناطقين الأصليين للطلب في اللغات الأوربية، وخصوصاً اللغة الإنجليزية، ومن أمثلة هذه الدراسات: دراسة القحطاني وروفر، ٢٠١٢؛ القحطاني والقحطاني، ٢٠١٢. في حين أن الدراسات سلطت الضوء على أداء الطلب لدى متعلمي اللغة العربية قليلة جداً (المساعيد، ٢٠١٧؛ القحطاني وروفر، ٢٠١٥؛ القحطاني، ٢٠١٤؛ القحطاني وروفر، ٢٠١٤)، بل لا توجد أي دارسة -على حد علمنا- سلطت الضوء على أداء المتعلمات في اللغة العربية لغة ثانية، وهو الأمر الذي يدعو إلى أهمية إجراء مزيد من الأبحاث؛ للتعرف على مدى تأثير الجنس على أداء الطلب، واكتسابه في اللغة العربية.

دراسة عامري، ضعيمي، وأحمدي (١٤٤٢) بعنوان/

تطوير الكفاية التداولية لدى الطلبة الإيرانيين غير الناطقين بالعربية؛ الطلب نموذجاً.

تناولت هذه الدراسة متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية من الطلاب الإيرانيين في الجامعات الإيرانية، فقد وجد الباحثون أن إستراتيجيات أداء الطلب بمستوياته: الطلب المباشر، والطلب غير المباشر التقليدي، والإستراتيجيات الداعمة، ونظرية التأدب التي يقدمها الطلاب الإيرانيون تختلف عن الإستراتيجيات التي يقدمها متحدثو اللغة الأصليون. وكشف الباحثون أن السبب يعود إلى عدم توافر المداخل اللغوية في تطوير الكفايات التداولية، والاجتماعية لدى متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية في الجامعات الإيرانية. ويوضح الباحثون أهمية العلاقة بين الكفاية اللغوية، والكفاية التداولية في التواصل الناجح بين متعلمي اللغة والمتحدثين الأصليين.

دراسة المساعيد (٢٠١٧) بعنوان/

Interlanguage pragmatic development: Internal and external modification in L2 Arabic requests.

نظرت دراسة المساعيد (٢٠١٧) إلى تطور طريقة الطلب بين متعلمي اللغة العربية لغة أجنبية، ومقارنتها بمتحدثين أصليين في استخدام متعلمي اللغة العربية إلى الإستراتيجيات

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الداعمة قبل أداء فعل الطلب وبعده. جمع الباحث بيانات الدراسة من (٥٦) طالباً جامعياً؛ مقسمين إلى أربع مجموعات: الأولى (١٤) طالباً متحدثاً أصلياً للغة العربية، والثانية (١٤) طالباً أمريكياً متعلماً للغة العربية من المستوى المتقدم، والثالثة (١٤) طالباً أمريكياً متعلماً للغة العربية من المستوى المتوسط، والمجموعة الرابعة (١٤) طالباً أمريكياً متعلماً للغة العربية من المستوى المبتدئ، وتشمل عينة الدراسة كلا الجنسين. واستخدم الباحث أداة إكمال الخطاب الشفوي لجمع البيانات، من خلال أداء تسعة مواقف رسمية، وغير رسمية لأفعال الكلام: الطلب، والرفض، والاعتذار، منها ثلاثة مواقف خصصت لفعل الكلام الطلب، مع النظر في مدى تأثير اثنين من المتغيرات الاجتماعية وهما: المسافة الاجتماعية، والمنزلة الاجتماعية. وقد اتبع الباحث في تحليل البيانات تصنيف بلوم - كولكا وآخرون (١٩٨٩) لأفعال الكلام، من خلال النظر في الإستراتيجيات الداعمة الداخلية والخارجية لأداء الطلب. وقد استنبط الباحث من النتائج طريقتين أساسيتين اعتمد عليها المشاركون في تأدية الطلب، وهما: الهيكل البسيط، والهيكل المعقد. فالأولى يقصد بها أن جملة الطلب تتكوّن من فعل الطلب الأساسي، بحيث يستخدم المتحدث فعلاً مخففاً واحداً، وربما لا يستخدم الإستراتيجيات الداعمة قبل الطلب أو بعده، وقد وجد المساعيد أن هذه الطريقة هي الأكثر انتشارا لدى متعلمي اللغة من المستوى المبتدئ. أما الطريقة الأخرى (الهيكل المعقد)، فيقصد بها استخدام المتحدث فعلاً معقداً أو أكثر من فعل في الجملة نفسها، إضافة إلى اعتماده على استخدام الإستراتيجيات الداعمة قبل الطلب وبعده؛ في سبيل التخفيف من قوة الطلب على السامع، والحصول على رد إيجابي منه، وهو قبول الطلب. وقد انتشر استخدام هذه الطريقة لدى المتعلمين في المستوى المتقدم، في حين أن المتعلمين في المستوى المتوسط كانت لديهم محاولات للجمع بين استخدام الإستراتيجيات الداعمة قبل الطلب وبعده، ولكن واجهوا بعض الصعوبات؛ بسبب محدودية الكفاية اللغوية لديهم. علاوة على ذلك، أظهرت النتائج ميل المتعلمين في المستوى المتقدم إلى إنتاج عبارات أطول لتأدية الطلب من أقرانهم في مجموعة الناطقين الأصليين. وقد أوضح الباحث أن استخدام الإستراتيجيات الداعمة متنوع، وليس له ترتيب محدد في جملة الطلب، فقد تكون قبل الفعل الأساسي للطلب، وقد تكون بعد الفعل الأساسي للطلب، وهو على خلاف ما نص عليه تصنيف بلوم - كولكا وآخرون (١٩٨٩). وأوضحت النتائج أيضاً أن الطريقة

الأقل اتباعاً من قِبل المشاركين هي طريقة الهيكل البسيط، في حين كانت طريقة الهيكل المعقد هي الطريقة الأكثر استخداماً في هذه الدراسة؛ مما يعطي إشارة واضحة إلى أن تطور المستوى اللغوي لدى المتعلمين في المستويين المتوسط والمتقدم أسهم في تطور أدائهم التداولي (خصوصاً من ذوي المستوى المتقدم)، من خلال القدرة على إنتاج صيغ طلب أكثر تعقيداً من الناحية التركيبية، وأكثر تلطفاً من الناحية التداولية، فيجعلهم ذلك أكثر قرباً للناطقين الأصليين من نظرائهم في المستوى المبتدئ.

دراسة القحطاني (٢٠١٧) بعنوان/

Sequence Organization of Requests among Australian English and Saudi Arabic Speakers.

قارنت دراسة القحطاني (٢٠١٧) بين تسلسل الطلبات في اللغة العربية السعودية، واللغة الإنجليزية الأسترالية، فقد اشتملت عينة الدراسة على (٣١) من المشاركين الذكور، قسمت إلى قسمين، القسم الأول: وهو (١٨) طالباً سعودياً يدرس في الجامعات الأسترالية في ملبورن، يدرسون في مختلف التخصصات، والقسم الثاني: وهم (١٣) طالباً استرالياً في الجامعات الأسترالية في ملبورن تتراوح أعمارهم ما بين (١٩) حتى (٤٢).

اعتمد الباحث في جمع بيانات الدراسة على أداة لعب الأدوار المفتوحة ما بين المشاركين، في ثلاثة مواقف اجتماعية تتساوى في متغيرين وهما: المسافة الاجتماعية، ودرجة التكلف ويختلف فيها متغير القوة الاجتماعية. اعتمدت الدراسة في تحليل البيانات على منهجية تحليل المحادثة (CA)، بالنظر إلى التسلسلات ما قبل أداء الطلب، وأثناء أداء الطلب وما بعد أدائه، وكذلك النظر في تأثير القوة الاجتماعية على تسلسل الطلبات. وأظهرت نتائج الدراسة أن التسلسلات القبلية، والتمهيدات المبدئية كانت تستخدم بكثرة من قبل الطلاب السعوديين، أكثر من الطلاب الاستراليين، ويعلل الباحث ذلك بأنه قد يكون بسبب أن الطلب مباشر لدى السعوديين، وغير مباشر لدى الأجانب. وأوضحت نتائج الدراسة كذلك أن هناك تشابها بين توسعات الإدخال أثناء الطلب بين اللغتين، ولا فرق بينهما، ولكن الفرق في التسلسلات البعدية حيث وجد الباحث أنها أكثر لدى الطلاب الأستراليين. ووجد الباحث أن متغير القوة الاجتماعية له تأثير في القواعد التي يحدثها المشاركون أثناء التسلسل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

في أداء الطلبات لدى المشاركين من كلا القسمين في هذه الدراسة. ومن هنا نرى أن هناك بعضاً من أوجه التشابه، وأوجه الاختلاف في تسلسل أداء الطلب بين اللغتين: العربية السعودية والإنجليزية الأسترالية.

دراسة القحطاني وروفر (٢٠١٥) بعنوان/

The development of requests by L2 learners of modern standard Arabic.

نظرت دراسة القحطاني وروفر (٢٠١٥) إلى تطور صيغ الطلب لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية خلال فصل دراسي. وقد شملت عينة الدراسة (٥٠) طالباً جامعياً، مقسمين إلى خمس مجموعات: (١٠) طلاب متحدثين أصليين، و(١٠) طلاب من متعلمي اللغة العربية من المستوى المبتدئ، و(١٠) طلاب من متعلمي اللغة العربية من المستوى الأقل من المتوسط، و(١٠) طلاب من متعلمي اللغة من المستوى الأعلى من المتوسط، و(١٠) طلاب من متعلمي اللغة من المستوى المتقدم. جمع الباحثان البيانات من خلال لعب الأدوار، حيث طُلب من المشاركين لعب بعض الأدوار في بداية الفصل الدراسي (اختبار قبلي)، وبعد مرور فصل دراسي مكون من خمسة أشهر أدى المشاركون لعب الأدوار لمواقف مشابهة لما قُدم في بداية الفصل الدراسي (الاختبار اللاحق). واعتمد الباحثان تحليل البيانات على طريقة بلوم - كولكا وآخرين (١٩٨٩)، وكذلك طريقة كاسبر و روز (Kasper & Rose, 2002). وأوضحت النتائج أن صيغ الطلب تطورت لدى المجموعات الثلاث الأولى خلال الفصل الدراسي، إذ يميل المتعلمون إلى استخدام صيغ الطلب المباشرة في بداية الفصل، ومع مرور الوقت يقل استخدام هذه الصيغ، ويزداد استخدام صيغ الطلب غير المباشرة. وبشكل مغاير استخدم متعلمو اللغة العربية من المستوى المتقدم في الاختبار القبلي الإستراتيجيات غير المباشرة التقليدية، وفي الاختبار البعدي استخدموا الإستراتيجيات المباشرة؛ مما جعلهم أقرب للناطقين الأصليين الذي فضلوا استخدام إستراتيجيات الطلب المباشرة. وقد بيَّن الباحثان أن النتائج التي توصلا إليها في دراستهما تعارض نظرية كاسبر وروز (٢٠٠٢) التي تقول بأن تطور المستوى اللغوي غالباً ما يؤدي إلى استخدام إستراتيجيات أكثر تعقيداً من خلال تبني إستراتيجيات الطلب غير المباشرة. وبناء على هذه الدراسة نجد أن هناك اختلافاً في تأثير المستوى اللغوي للمتعلمين على أداء الطلب بين اللغة العربية واللغة الإنجليزية.

دراسة القحطاني (٢٠١٤) بعنوان / صيغة الطلب عند متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية: تأثير المستوى اللغوي والمنزلة الاجتماعية

فقد سلطت دراسة القحطاني (٢٠١٤) الضوء على أداء متعلمي اللغة العربية لغة ثانية بالنظر إلى متغير المنزلة الاجتماعية، وتأثير المستوى اللغوي على أدائهم للطلب. واشتملت عينة الدراسة على (٤٠) طالباً، مقسمين إلى أربع مجموعات متساوية العدد: الأولى متحدثون أصليون للغة العربية، والثانية من متعلمي اللغة من المستوى المبتدئ، والثالثة من متعلمي اللغة من المستوى المتوسط، والرابعة من متعلمي اللغة من المستوى المتقدم. وجُمعت بيانات الدراسة من خلال لعب الأدوار، فكل متعلم يشارك في ثلاثة مواقف مع المتحدث الأصلي تختلف باختلاف متغير المنزلة الاجتماعية. وقد قام الباحث بتحليل البيانات على طريقة بلوم - كولكا وآخرين (١٩٨٩) بالنظر إلى مستويات الطلب في العمل الأساسي. وتوصلت نتائج البحث إلى أن هناك اختلافات واضحة في إستراتيجيات الطلب بين المجموعات، حيث إن متعلمي اللغة من المستوى المبتدئ يستخدمون الإستراتيجية المباشرة في الطلب أكثر من الإستراتيجيات الأخرى، ويستخدم متعلمو اللغة من المستوى المتوسط الطريقة غير المباشرة التقليدية. وبالنظر إلى نتائج متعلمي اللغة من المستوى المتقدم فإنهم يستخدمون الطريقة المباشرة وغير المباشرة التقليدية للطلب، وكذلك المتحدثون الأصليون للغة. وتشير النتائج إلى أن قلةً من المشاركين في جميع المجموعات اتجهوا إلى استخدام إستراتيجية الطلب غير المباشرة غير التقليدية. ومن خلال النظر إلى نتائج الدراسة في أداء الطلب باختلاف المنزلة الاجتماعية في المواقف الثلاثة لدى متعلمي اللغة العربية، أكد الباحث أنه لا توجد فروق لدى متعلمي اللغة العربية في كافة المستويات، وحتى لدى المتحدثين الأصليين للغة. ومن هنا نرى أن هناك اختلافاً في الإستراتيجيات المقدمة من قِبل متعلمي اللغة في المستويات المبتدئة والمتوسطة، وتشابهاً في المستوى المتقدم مع المتحدثين الأصليين.

دراسة القحطاني وروفر (٢٠١٤) بعنوان /

Insert and post-expansion in L2 Arabic requests.

وفي دراسة القحطاني وروفر (٢٠١٤) التي نظرت إلى الإضافات الداخلية للطلب التي تقع بعد أداء الطلب، وقبل الإجابة عنه، وكذلك التسلسلات البعدية في أداء الطلب لدى

متعلـمي اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة، تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٦٧) متعلماً للغـة العربيـة، مـن (٥٥) بلـداً مختلفـاً، وقُسّـمت العينـة إلى أربع مجموعـات: المجموعـة الأولى (١٤) طالبـاً في المسـتوى المبتـدئ، المجموعـة الثانيـة (١٤) طالبـاً في المسـتوى المتوسـط، المجموعـة (١٦) طالبـاً في المسـتوى فـوق المتوسـط، المجموعـة الثالثـة (٢٤) طالبـاً في المسـتوى المتقـدم، وقـام الباحثـان بجمع بيانـات الدراسـة عـن طريـق المدخـلات الطبيعـة في السـياقات التعليميـة، وقـام الباحثـان بتحليـل البيانـات باسـتخدام تحليـل المحادثـة (CA). وجـدت نتـائج الدراسـة أن الكفايـة اللغويـة لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة لهـا أثـر كبـير ومهـم في إضافـة التوسـعات، وأنهـا تزيـد نسـبة الحـوارات بـين المشـاركين في الدراسـة لمـن هـم في المسـتويات المتقدمـة أكـثر مـن المسـتويات المبتدئـة، وبالنظـر إلى التوسـعات البعديـة فهـي تزيـد لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة مـن المسـتوى المتقـدم عنهـا في المسـتوى المبتـدئ. ومـن هنـا ظهـرت أهميـة الكفايـة اللغويـة لـدى متعلـمي اللغـة في تطـور التسلسـل الحـواري التفاعلـي في أداء الطلـب.

دراسة القحطاني والقحطاني (٢٠١٢) بعنوان/

Request strategies by second language learners of English: Pre-and post-head act strategies.

وقـدم القحطـاني، والقحطـاني (٢٠١٢) دراسـتهما الـتي نظـرت إلى مـدى اختـلاف إسـتراتيجيات الطلـب، واسـتخدام إسـتراتيجيات مـا قبـل الطلـب وبعـده بـين متعلـمي اللغـة الإنجليزيـة مـن الطـلاب السـعوديين، وبـين متحـدثي اللغـة الأصليـين مـن خـلال لعـب الأدوار مـع اختـلاف متغـير المنزلـة الاجتماعيـة في كل موقـف. وكانـت عينـة الدراسـة (٢٤) طالبـاً يدرسـون في أسـتراليا، وتـم توزيـع العينـة علـى ثـلاث مجموعـات، المجموعـة الأولى (٨) طـلاب أصليـين، والمجموعـة الثانيـة (٨) طـلاب سـعوديين في المسـتوى المتقـدم باللغـة الإنجليزيـة، والمجموعـة الأخـيرة (٨) طـلاب في المسـتوى المبتـدئ. وقـام الباحثـان بتحليـل البيانـات علـى أربـع خطـوات، وهـي النظـر في الإسـتراتيجيات القبليـة لصيغـة الطلـب، والنظـر في الإسـتراتيجيات البعديـة لصيغـة الطلـب، والنظـر في إسـتراتيجية الطلـب، والنظـر إلى تأثـير متغـير القـوة الاجتماعيـة، واتبـع الباحثـان تحليـل هدسـون (Hudson et al., 1995)، بالإضافـة إلى بعـض الإسـتراتيجيات مـن تحليـل بلـوم- كولـكا وآخـرون (١٩٨٩)، وتروسـبورق (Trosborg, 1995). وتوصلـت نتـائج الدراسـة إلى أن هنـاك تشـابهاً

بين فعل ما قبل الطلب بين متعلمي اللغة السعوديين والمتحدثين الأستراليين باستخدام عبارات الترحيب، وجذب الانتباه. واختلفت النتائج في استخدام إستراتيجيات ما بعد الطلب؛ فقد استخدمها متعلمو اللغة من المستويين أكثر من المتحدثين الأصليين. ووجد الباحثان تشابهاً في إستراتيجية الطلب غير المباشرة غير التقليدية؛ فلم يقدمها المشاركون من متعلمي اللغة الإنجليزية في المستوى المبتدئ، وفي المستوى المتقدم، وكذلك الناطقون الأصليون للغة الإنجليزية. وتوضح نتائج الدراسة فيما يتعلق بتأثير متغير المنزلة الاجتماعية، أن متعلمي اللغة الإنجليزية من المستوى المبتدئ لم يتأثروا بإستراتيجيات الطلب، واستخدام الإستراتيجيات الداعمة، وعلى النقيض فإن المنزلة الاجتماعية لها تأثير في إستراتيجيات الطلب لدى متعلمي اللغة الإنجليزية من المستوى المتقدم والمتحدثين الأصليين. ومن هنا نجد أن متعلمي اللغة الإنجليزية من المستوى المبتدئ والمستوى المتقدم يستخدمون الإستراتيجيات الداعمة قبل الطلب الأساسي وبعده، وأن الكفاية اللغوية لم تؤثر في الاختلافات، وأن دور المتغيرات الاجتماعية يلعب دوراً مهماً في إستراتيجيات الطلب لدى متعلمي اللغة والناطقين الأصليين.

نلحظ مما سبق أن هناك عدداً قليلاً من الدراسات التي أجريت على كيفية أداء الطلب في اللغة العربية لغة ثانية، وقد أظهرت بعض النتائج المختلفة، إلا أنها في المجمل توضح تأثير المستوى اللغوي على أداء المتعلمين للطلب من خلال التوسع في تقديم التسلسلات التي تسبق الطلب، إضافة إلى ما قد يصحبه من الإستراتيجيات الداعمة الداخلية والخارجية لتقديم الطلب. ومما يجدر ملاحظته أن معظم هذه الدراسات اقتصرت على متعلمي اللغة العربية الذكور لغة ثانية، وإغفال إشراك متعلمات اللغة العربية الإناث فيها، والنظر في مدى تأثير الجنس على أداء الطلب في اللغة العربية.

٤- إجراءات البحث

٤-١- منهج البحث

استخدما الباحثان المنهج النوعي، كونه منهجاً مستخدماً على نطاق واسع في أفعال الكلام، وذلك لمناسبته في تحقيق أهداف البحث، ومعرفة العوامل المؤثرة في الاستخدام مثل العوامل الاجتماعية، والعوامل الثقافية، والعوامل السياقية (الشويرخ، ٢٠٢٣)، إضافة إلى

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الحصول على أكثر البيانات الممكنة من خلال البيانات المجموعة، وإبراز دور الباحث/ـة في تحليل شكل البيانات النوعية المتضمنة (بالريدج وفاكيتي، ٢٠١٥/٢٠٢١).

٤-٢- عينة البحث

تتكون عينة البحث من (ست وتسعين) طالبة من متعلمات اللغة العربية، والناطقات الأصليات، وقد قُسّمت هذه العينة إلى ثلاث مجموعات، وقد تكونت المجموعة الأولى من (٣٢) طالبة من متعلمات اللغة العربية في المستوى المتقدم، واشتملت المجموعة الثانية على (٣٢) طالبة من متعلمات اللغة العربية في المستوى المبتدئ (متوسط الأعمار ٢١ عاماً). ولقد تنوعت جنسيات الطالبات في كلتا المجموعتين، إذ اشتملت على ثلاث عشرة جنسية منها: الأمريكية، البريطانية، الغانية، الأوزبكية، الهندية، ساحل العاج، الفلبينية، السنغالية، والمالية. ولقد صُنّفت المجموعتان، وحُدّد المستوى المناسب، وذلك بعد الاختبار التصنيفي؛ للتأكد من كونهن في المجموعة المناسبة؛ وذلك لأن المستويات اللغوية ليس بالضرورة أن توضح مستوى الطالبة إيضاحا صحيحا (بنيان، ٢٠٢٢). أما المجموعة الثالثة فتتكون من (٣٢) طالبة من الناطقات الأصليات (متوسط الأعمار ٢٠ عاماً)، وهن يدرسن في السنة الأولى المشتركة، قبل مرحلة البكالوريوس في جامعة الملك سعود.

٤-٣- أدوات البحث

عند النظر في الدراسات السابقة في مجال التداولية عموما، وفي مجال الأفعال الكلامية خصوصا، نجد أن أشهر الأدوات المستخدمة هما: مهمة إكمال الخطاب، ولعب الأدوار، ولكن نادى عدد من الباحثين إلى استخدام لعب الأدوار للتعرف أكثر على الكفاية التداولية عند المتعلمين ولمشابهتها للبيانات الطبيعية (انظر القحطاني وروفر، ٢٠١٤). كما أوضحت بعض الدراسات السابقة أن أداة لعب الأدوار تعطي الباحث القدرة على السيطرة على المتغيرات الاجتماعية (المنزلة الاجتماعية، المسافة الاجتماعية، درجة التكليف)، والعوامل الاجتماعية (العمر، الجنس، المستوى اللغوي)، وموضوع الحوار، ونوعية المشاركين (الشويرخ، ٢٠٢٣؛

Fleix–Brasdefer, 2018)، كما أنها تساعد الباحث على جمع البيانات وتسجيلها في فترة زمنية قياسية (بالريدج، فاكيتي،٢٠٢١/ ٢٠١٥). وبناء على ذلك، فقد اختِيرت أداة لعب الأدوار لجمع بيانات الدارسة الحالية، وقد اشتملت على موقفين:

- الموقف الأول: تطلب المشاركة الأولى من زميلاتها مساعدتها في الاستعداد للاختبار.
- الموقف الثاني: تطلب المشاركة الثانية من زميلاتها إعارتها دفتر ملاحظات الدرس السابق.

ولقد جُمعت البيانات من خلال توزيع المشاركات إلى مجموعات ثنائية، بحيث تتكون كل مجموعة من (١٦) مجموعة ثنائية، وتؤدي كل مجموعة منها لعب الأدوار في الموقفين، مع تبادل الأدوار بين المشاركات، بمعنى أن الطالبة الأولى التي تؤدي الطلب في الموقف الأول تتحول إلى دور الزميلة التي تطلب منها زميلتها الأخرى في الموقف الثاني. وقد شُرح الموقفان لجميع المشاركات من قِبل أحد الباحثين، مع الإجابة عن جميع استفساراتهن، وإعطائهن الوقت الكافي لاستيعاب الموقفين. وسُجّل أداء جميع المشاركات صوتياً، وفُرّغت لاحقاً من قِبل أحد الباحثين.

٤-٤- تحليل البيانات

بعد جمع البيانات وتفريغها وفقا لطريقة هيرتاج (Heritage, 1984)، اتبع الباحثان منهجية شجلوف (٢٠٠٧)؛ لتحليل المحادثة من خلال تقسيم الحوارات إلى تسلسلات مختلفة: تسلسلات القبلية، وتسلسلات البعدية. أما فيما يتعلق بتحليل صيغ الطلب، فقد اتبع الباحثان تصنيف بلوم – كولكا وآخرون (١٩٨٩)؛ للتعرف على صيغ الطلب المستخدمة من قِبل المشاركات (صيغة الطلب المباشرة، وصيغة الطلب غير المباشرة التقليدية، وصيغة الطلب غير المباشرة غير التقليدية).

٥- نتائج البحث

اهتم هذا البحث بتسلسلات الطلب لدى متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، وذلك باختلاف كفاءتهن اللغوية. فنجد عموما أن هناك تأثيراً واضحاً للكفاية اللغوية، فمتعلمات اللغة في المستوى المبتدئ قدمن تسلسلات قبلية محدودة، وهي التحية والسؤال عن الحال، بينما نجد تنوعاً لدى المتعلمات في المستوى المتقدم، وذلك من خلال تقديم المبررات

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والأسباب قبل تقديم صيغة الطلب؛ مما جعلهن أقرب لأداء الناطقات الأصليات. وفي نتائج صيغ الطلب، اتجهت المتعلمات في المستوى المبتدئ إلى تقديم الصيغ المباشرة، والصيغ غير المباشرة التقليدية بشكل متساوٍ، بينما نجد أن الصيغة غير المباشرة التقليدية كانت الأكثر تقديماً بين المتعلمات المتقدمات، وكذلك الحال مع الناطقات الأصليات. وفي نتائج التسلسلات البعدية نجد اختتام المحادثة مباشرة بعد الموافقة على الطلب لدى المتعلمات المبتدئات، بينما نجد تسلسلات بعدية متنوعة لدى المتعلمات المتقدمات لمزيد من التوضيح والاستفسار بعد الموافقة على الطلب، وهذا يشابه أداء الناطقات الأصليات.

٥-١- التسلسلات القبلية

أظهرت نتائج البحث الحالية وجود فروقات بين أداء المجموعات حيال استخدام تسلسلات الطلب، إذ كانت التسلسلات تزداد وتتنوع مع تطور المستوى اللغوي للطالبات؛ مما أدى إلى اقتراب أداء الطالبات في المجموعة المتقدمة من الناحية التداولية لأداء الناطقات الأصليات.

٥-١-١- المجموعة المبتدئة

اتسم أداء الطالبات في هذه المجموعة بالاختصار الشديد، وحرصهن على تقديم الطلب دون استخدام تسلسلات ما قبل الطلب في أغلب المواقف. فقد اكتفين بتقديم التحية، وفي بعض الأحيان السؤال عن الحال، في حين نادراً ما نجد اختلافا في عبارات التحية، أو تقديم أعذار، أو أسباب للقيام بالطلب، كما هو موضح في المثال رقم ١.

مثال ١. تسلسلات الطلب لدى الطالبات المبتدئات:

١. الطالبة١/ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته=

٢. الطالبة٢/ وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته (.) ماذا بك

٣. الطالبة١/ أريد مساعدة (.) في الاستعداد للاختبار

٤. الطالبة٢/ آه نعم ممكن أن أساعدك إن شاء الله

٥. الطالبة١/ (١.) شكراً

يتضح لنا من هذا المثال أن الطالبة افتتحت المحادثة بإلقاء التحية (فقرة ١)، وبعدها مباشرة قدمت طلبها في السطر الثالث موضحة بأنها تريد مساعدة زميلتها في الاستعداد للاختبار. ويعكس هذا المثال النهج السائد لدى الطالبات في المجموعة المبتدئة، إذ تمنعهن الكفاية اللغوية المحدودة من استخدام تسلسلات الطلب؛ لتهيئة المتلقية بموضوع الطلب، وتقديم المسوغات أو الأسباب التي دعت المتحدثة من تقديم الطلب.

٥-١-٢- المجموعة المتقدمة

لوحظ لدى الطالبات في المجموعة المتقدمة تطور وتنوع في استخدام التسلسلات القبلية. فعلى النقيض من الطالبات في المجموعة المبتدئة، لا يكاد يخلو موقف في هذه المجموعة من استخدام أسباب تقديم الطلب ومبرراته إضافة إلى تقديم التحية والسؤال عن الحال، بل شهد أداؤهن تنوعاً في تقديم التسلسلات القبلية (كما يتضح ذلك في المثال رقم ٢)؛ مما يدل على الدور الكبير للكفاية اللغوية في تقديم الطالبات لمثل هذه التسلسلات.

مثال ٢. تسلسلات الطلب لدى الطالبات المتقدمات:

١. الطالبة٢/ السلام عليكم ورحمة الله وبركاته يا منيرة=
٢. الطالبة١/ وعليكم السلام ورحمة الله وبركاته ::
٣. الطالبة٢/ كيف أنتِ؟
٤. الطالبة١/ الحمد لله بخيروأنتِ؟
٥. الطالبة٢/ آسفة (.) أنا كنت غير موجودة في الدرس الماضي هل يمكنك أن تساعدني في دفتر للملاحظات التي درستِ بالأمس
٦. الطالبة١/ نعم أستطيع أن أعطيك:: وفي الدرس الماضي (١.) درسنا (.) عن موضوع البلاد المختلفة (.) الذي (.) نريد أن أزورها (٢.) أو الذي نريد زيارتها أو زرناها من قبل
٧. الطالبة٢/ شكراً لكِ أنا سآخذ سأكتب الدرس إذا ما فهمت شيئاً سأرجع إليك لكي تعلميني=
٨. الطالبة١/ نعم بالطبع سأعطيك دفتري ::

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يتضح لنا من هذا المثال أن الطالبة افتتحت المحادثة بإلقاء التحية (فقرة ١)، وبعدها السؤال عن الحال في السطر الثالث، ثم قدمت عبارة الاعتذار "آسفة"، وذلك دلالة على أن ما سوف يأتي هو أمر غير محبب لدى المتلقية (الطلب)، ثم مباشرة قامت بإعطاء السبب للطلب الذي سوف يأتي لاحقاً، موضحة بأنها تغيبت عن المحاضرة السابقة؛ وذلك تمهيداً للطلب بمساعدتها في استعارة دفتر زميلتها لتدوين الملاحظات. ويوضح هذا المثال الأداء السائد لدى الطالبات في هذه المجموعة من خلال تقديم تسلسل للتهيئة بالموضوع، وإعطاء سبب للطلب قبل تقديمه؛ مما يدل على تنوع كفايتهن اللغوية التي ساعدت على تقديم هذه التسلسلات.

٥-١-٣- المجموعة الناطقة

أظهرت الناطقات الأصليات اهتماماً بالغاً باستخدام التسلسل القبلي في جميع المواقف، بل توسعن في ذلك، إذ لا يخلو أي موقف من استخدام أكثر من مبرر أو سبب لتقديم الطلب (كما هو واضح في المثال ٣)، وهو الأمر الذي يزيد من فرص قبول الطلب من قبل الطرف الآخر.

مثال ٣. تسلسلات الطلب لدى الطالبات الناطقات:

١. الطالبة٢/ أهلين كيفك

٢. الطالبة١/ هلا والله

٣. الطالبة٢/ إيش أخبارك

٤. الطالبة١/ °الحمد لله تمام°

٥. الطالبة٢/ لو سمحتي بس أبغى (.) أطلب منك طلب (.) وأنا كنت غائبة المحاضرة اللي راحت ومعي عذر (.) إذا ممكن بس تعطيني اللي أخذتوه في المحاضرة اللي راحت=

٦. الطالبة١/ تبشرين والله الحين بعطيك

يتضح لنا من هذا المثال أن الناطقة الأصلية افتتحت المحادثة بإلقاء التحية (فقرة ١)، وبعدها السؤال عن الحال في السطر نفسه، ثم قدمت في السطر الخامس عبارة جذب الانتباه "لو سمحتي"، وذلك دلالة على أن ما سوف يأتي هو أمر غير محبب لدى المتلقية (وهو الطلب)، ثم قدمت تسلسلاً تمهيدياً لتوضيح الغرض من المحادثة وهي "أبغى أطلب منك طلب"، ثم قدمت مباشرة العذر والمبرر قبل تقديم الطلب وهو تغيبها عن المحاضرة السابقة، وذلك تمهيداً للطلب بإعطائها الملاحظات (فقرة ٥). ويوضح هذا المثال الأداء السائد لدى الناطقات الأصليات في هذه المجموعة من خلال تقديم تسلسل للتهيئة بالموضوع وإعطاء سبب للطلب قبل تقديمه.

٥-٢- صيغ الطلب (Request)

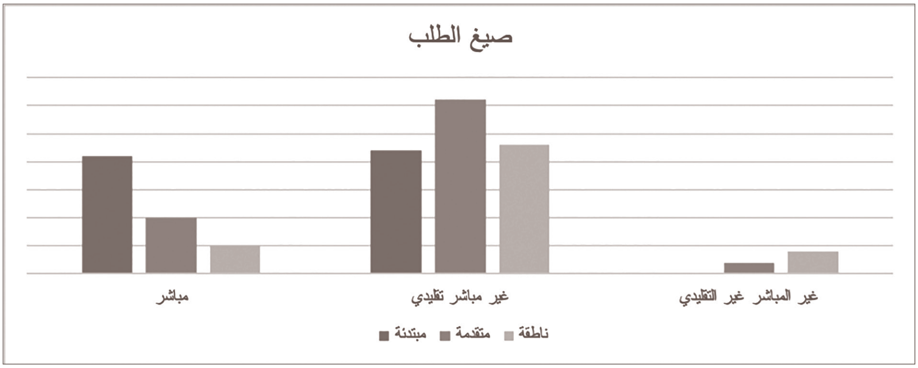
سننظر في هذا القسم في صيغ الطلب المستخدمة لدى المشاركات في هذا البحث؛ للتعرف على مدى تشابه أدائهن، أو اختلافه، ومدى تأثير الكفاية اللغوية على ذلك. وقد أظهرت النتائج عموما وجود تباين بين المجموعات في استخدام صيغ الطلب، علاوة على أن المجموعة المتقدمة كانت أقرب لأداء مجموعة الناطقات الأصليات من المجموعة المبتدئة.

٥-٢-١- المجموعة المبتدئة

انحصر استخدام صيغ الطلب في المجموعة المبتدئة على صيغة الطلب المباشر، وصيغة الطلب غير المباشر التقليدي، ونجد أن الإستراتيجيات المقدمة في صيغة الطلب المباشر من خلال تقديم عبارات مثل: "أريد منك، أو أريد مساعدتك في.."، أما في إستراتيجيات صيغة الطلب غير المباشرة التقليدية من خلال تقديم إستراتيجيات مثل: "هل ممكن المساعدة، أو هل تساعديني"، في حين لم يستخدمن صيغة الطلب غير المباشر غير التقليدي نهائياً.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ونجد أن هناك تنوعات في تقديم صيغ الطلب بين المجموعات، كما يوضحه الرسم البياني الأول:



مثال٤. صيغ الطلب لدى الطالبات في المجموعة المبتدئة:

١. الطالبة١/ أنا أريد مساعدتك في مادة الاستماع ::

٢. الطالبة٢/ نعم إن شاء الله

٣. الطالبة١/ في الاختبار

٤. الطالبة٢/ نعم إن شاء الله (.١) سأساعدك (.) ثم نحن (.) سنراجع في السكن (.) إن شاء الله

٥. الطالبة١/ إن شاء الله (.) مع السلامة

٦. الطالبة٢/ مع السلامة

يتضح لنا من هذا المثال أن الطالبة قدمت الطلب (السطر ١) باستخدام صيغة الطلب "أنا أريد مساعدتك في مادة الاستماع"، والتي توضح فيه بأنها ترغب بمساعدة زميلتها للتحضير لاختبار مادة الاستماع. ويظهر جلياً بأن الطالبة استخدمت صيغة الطلب المباشر، وهي الصيغة المفضلة لدى هذه المجموعة مناصفة مع صيغة الطلب غير المباشر التقليدي.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

٥-٢-٢- المجموعة المتقدمة

في المجموعة المتقدمة، قلّ استخدام صيغة الطلب المباشر بشكل ملحوظ مقارنة مع المجموعة المبتدئة، إذ لم تتجاوز نسبة استخدامها ٢٣٪ تقريباً، في حين كانت صيغة الطلب غير المباشر التقليدي هي الصيغة السائدة في هذه المجموعة، واللافت للنظر في نتائج هذه المجموعة: هو قدرة المتعلمات على استخدام الطلب غير المباشر غير التقليدي رغم محدوديته.

مثال ٥. صيغ الطلب لدى الطالبات المتقدمة:

١. الطالبة١/ أريد مساعدة منك (.) هل تستطيعين أن تساعدني دفتر ملاحظات الدرس الماضي ↑ أنني ما حضرت في الدرس الماضي=

٢. الطالبة٢/ نعم يمكنني أن أساعدك

يتضح لنا في المثال أعلاه أن المتعلمة استخدمت التسلسل التمهيدي للطلب "أريد مساعدة منك" (السطر ١)، وبعد ذلك تقديم الطلب بصيغة الطلب غير المباشر التقليدي "هل تستطيعين أن تساعدني دفتر ملاحظات الدرس الماضي". ويدل هذا المثال على تفضيل المتعلمات في المجموعة المتقدمة لصيغة الطلب غير المباشر التقليدي.

٥-٢-٣- المجموعة الناطقة

فضلت الناطقات الأصليات في هذا البحث استخدام صيغة الطلب غير المباشر التقليدي، وكانت هي الصيغة السائدة، إذ كان استخدام صيغة الطلب المباشر محدوداً. كما استخدمت الناطقات الأصليات صيغة الطلب غير المباشر غير التقليدي، ولكن بنسبة قليلة جداً، ومقاربة لنسبة استخدام صيغة الطلب المباشر.

مثال ٦. صيغ الطلب لدى الناطقات الأصليات:

١. الطالبة١/ عندنا اختبار بكرا عادي تساعديني في (.) بعض الدروس لأني ما فهمتها

٢. الطالبة٢/ (.٢) تقريباً الوقت عندي محصور (.) أقدر أدلك على مقاطع فديو (.) راح تفيدك جداً

٣. الطالبة١/ °أوكي شكراً يعطيك العافية°
٤. الطالبة٢/ الله يعافيك

يتضح لنا في المثال أن الناطقة استخدمت التسلسل التمهيدي بتقديم المبرر للطلب "عندنا اختبار بكرا" (السطر١)، وبعد ذلك تقديم الطلب بصيغة الطلب غير المباشر التقليدي "عادي تساعدني في دفتر بعض الدروس". ويوضح المثال النمط المقدم من قبل الناطقات الأصليات في تقديم المبرر من الطلب ومن ثم صيغة الطلب غير المباشر التقليدي.

٥-٣- التسلسلات البعدية

أشارت النتائج إلى وجود فروقات بين المجموعات بشأن استخدام التسلسلات البعدية، حيث كان استخدامها محدوداً لدى المجموعة المبتدئة، في حين زاد استخدامها وشهدت تنوعاً لدى المجموعة المتقدمة؛ مما مكنها من الاقتراب من أداء الناطقات الأصليات.

٥-٣-١- المجموعة المبتدئة

أظهرت النتائج استخداماً محدوداً للتسلسلات البعدية لدى المتعلمات في المجموعة المبتدئة، وميلهن إلى اختتام المحادثة مباشرة بعد تلبية الطلب، بل قد يكتفين باستخدام عبارة الشكر لاختتام المحادثة (كما هو موضح في المثال ٧)، وعدم رغبتهن في استمرار المحادثة، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى ضعف قدرتهن اللغوية، وحرصهن على التخلص من هذا العبء الكبير الذي تحمله جراء هذا العمل اللغوي.

مثال ٧. التسلسلات البعدية لدى الطالبات في المجموعة المبتدئة:

١. الطالبة١/ أريد أن (.) دفتر ملاحظات الدرس الماضي (.) هل تستطيعين
٢. الطالبة٢/↑ هل تريدين أن أعطي لك (.) الدفتر
٣. الطالبة١/ نعم::
٤. الطالبة٢/ نعم فهمت (.) أنا سأعطي لك دفتر (.) بعد قليل=
٥. الطالبة١/ شكراً

يتضح لنا من هذا المثال أن الطالبة قدمت الطلب (سطر ١)، وتلقت الموافقة عليه في السطر الرابع بعد تحقق زميلتها من الطلب (السطور ٢-٤)، وبعد ذلك مباشرة شكرت زميلتها على الموافقة على تنفيذ الطلب (السطر ٥)، على اعتبار أن عبارة الشكر هي بمثابة اختتام المحادثة. ونجد هنا دليلاً واضحاً على أن القدرة اللغوية لدى الطالبات في المجموعة المبتدئة محدودة؛ مما تسبب في قلة تنوع التسلسلات البعدية.

٥-٣-٢- المجموعة المتقدمة

أشارت النتائج إلى قدرة المتعلمات في المجموعة المتقدمة على استخدام التسلسلات البعدية وتنوعها، فتارة يطلبن معلومات إضافية وتوضيحية بشأن الموافقة على الطلب، وتارة أخرى يعدن الطرف الآخر بالتعويض ورد الجميل لهن في المستقبل، كما لا تكاد تخلو أي محادثة من الشكر والثناء للطرف الآخر؛ نظير موافقتها على تأدية الطلب، وذلك قبل اختتام المحادثة، كما هو موضح في المثال الآتي.

مثال ٨. التسلسلات البعدية لدى الطالبات المتقدمات:

١. الطالبة١/ الحمد لله تمام (.) هل تفهمين الدروس جيداً
٢. الطالبة٢/ أي دروس=
٣. الطالبة١/ مادة الثقافة والنصوص
٤. الطالبة٢/ الثقافة والنصوص (.) الحمد لله فهمت أغلبها الدروس الحمد لله
٥. الطالبة١/ ما شاء الله أنا لدي مشكله ما فهمت جيداً (.) أريد أن تساعدني كي أفهم بطريقة صحيحة هل ممكن ذلك=
٦. الطالبة٢/ طبعاً إن شاء الله سأساعدك إن شاء الله
٧. الطالبة١/ طيب في أي وقت ممكن آتي عندك حتى تساعدني
٨. الطالبة ٢/ فالأيام العطلة (.) ممكن يوم الجمعة جيد لي
٩. الطالبة١/ يوم الجمعة (.) بعد الظهر أو قبل الظهر
١٠. الطالبة٢/ بعد العصر جيد لي

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١١. الطالبة١/ بعد العصر=

١٢. الطالبة٢/ آها

١٣. الطالبة١/ طيب كيف نبدأ هذا

١٤. الطالبة٢/ إن شاء الله أنا سأحضر معي الكتب وإن شاء الله سنراجع من البداية (.) إن شاء الله ستفهمين

١٥. الطالبة١/ طيب شكراً جزاك الله خيراً.

١٦. الطالبة٢/ عفواً

يتضح لنا من هذا المثال تقديم الطالبة المتقدمة للطلب (سطر ٥) "أريد أن تساعدني كي أفهم بطريقة صحيحة هل ممكن ذلك"، وقد وافقت زميلتها على مساعدتها (سطر ٦)، ولكن ترغب الطالبة بمعرفة الوقت المناسب للمساعدة والطريقة المناسبة لمراجعة الدروس؛ مما دعاها إلى إنتاج تسلسل بعدي مطول لذلك الغرض (السطور ٧-١٤)، وبعد ذلك قامت الطالبة بالشكر والدعاء لزميلتها على تعاونها.

ويوضح هذا المثال حرص المتعلمات في المجموعة المتقدمة على عدم اختتام المحادثة قبل استيضاح جميع المعلومات؛ للتأكد من كيفية تنفيذ الطلب، وكذلك قدرتهن اللغوية على استمراراً المحادثة لوقت أطول، والمبادرة إلى إنتاج تسلسلات جديدة.

٥-٣-٣- المجموعة الناطقة

اتسم أداء الناطقات الأصليات باستخدام التسلسلات البعدية؛ وذلك من أجل الحصول على مزيد من المعلومات، وبعض الاستفسارات المتعلقة بتنفيذ الطلب، كما شهد أداؤهن اختتام المحادثة بالشكر والثناء للطرف الآخر (كما هو موضح في المثال ٩).

مثال ٩. التسلسلات البعدية لدى الناطقات الأصليات

١. الطالبة٢/ شفت معاك بطاقة الطالبة وأنا غبت باليوم التعريفي >عادي تقولين لي من وين آخذها وكيف أصدرها<

٢. الطالبة١/ أول شيء تدخلين الموقع حقهم (.) وتحجزين لك موعد حق الطالبات (٢.)وهو يحدد لك وين تروحين ووين تجين (.)وتروحين تأخذين البطاقة حقتك ()

٣. الطالبة٢/ : وفيه تصوير↑ صح

٤. الطالبة١/ إيه

٥. الطالبة٢/ والطباعة فورية:

٦. الطالبة١/ إيه بنفس الوقت تصورها وتعطيك إياها

٧. الطالبة٢/ تمام شكراً

٨. الطالبة١/: عفواً

يتضح لنا من هذا المثال أن الناطقة قدمت الطلب (السطر ١) "عادي تقولين لي من وين آخذها وكيف أصدّرها"، وبعد موافقة زميلتها ومساعدتها في شرح كيفية الحصول على البطاقة الجامعية، قامت المتعلمة بإنتاج تسلسلات بعدية تستفسر فيها عن التصوير والطباعة (السطور ٣-٦)، قبل اختتام المحادثة بالشكر.

٦- مناقشة النتائج

لقد أظهرت النتائج في المجمل أن هناك تأثيراً إيجابياً للكفاية اللغوية لدى متعلمات اللغة العربية في المستوى المبتدئ والمستوى المتقدم عند النظر في تسلسلات الطلب، وصيغ الطلب ومدى توافق أدائهن مع أداء الناطقات الأصليات.

٦-١- ما أثر الكفاية اللغوية على أداء متعلمات اللغة العربية للتسلسلات القبلية للطلب؟

وفي مناقشة نتائج السؤال الأول وهي التسلسلات القبلية نجد أن متعلمات اللغة العربية في كلا المستويين قدمن افتتاح المحادثة أثناء أداء الطلب، إلا أنها تزيد بشكل واضح لدى متعلمات اللغة العربية في المستوى المتقدم، وكذلك تزيد التسلسلات التمهيدية، والتسلسلات التي تسبق الطلب عند متعلمات اللغة العربية في المستوى المتقدم، حيث يقدمن صيغاً متنوعة لطلب المساعدة، ولتوضيح سبب الطلب قبل أداء الطلب. ويعود

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

السبب في ذلك إلى ميل المتعلمات في المستوى المبتدئ إلى تقديم تسلسلات قبلية محدودة، ولكن مع تقدم المستوى اللغوي تتطور الكفاية اللغوية؛ فيكون هناك تحول في إنتاج تسلسلات قبلية في تقديم تسلسلات قبلية متنوعة. وتأتي نتائج هذا البحث متوافقة مع دراسة القحطاني وروفر (٢٠١٤)، التي وجدت أن الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية لها أثر كبير ومهم في إضافة التوسعات، وأنها تزيد نسبة الحوارات بين المشاركين في الدراسة لمن هم في المستويات المتقدمة أكثر من المستويات المبتدئة. وتأتي هذه النتائج متوافقة أيضاً مع النتائج الحالية التي أظهرت تقديم متعلمات اللغة العربية في المستوى المتقدم لتسلسلات ما قبل الطلب بشكل أوضح. ومن خلال مقارنة أداء المتعلمات في المستوى المتقدم مع الناطقات الأصليات نجد أن هناك تقارباً في أداء المتعلمات من المستوى المتقدم مع أداء الناطقات الأصليات، ومن هنا يتضح لنا أن الكفاية التداولية تزيد كلما ازداد التطور اللغوي لدى المتعلمات.

إلا أن هناك دراسات تتعارض مع النتائج الحالية، فنجد في دراسة القحطاني والقحطاني (٢٠١٢) التي نظرت إلى التسلسلات القبلية بين متعلمي اللغة الإنجليزية من السعوديين مع ناطقين أصليين للغة الإنجليزية وجدت توافقاً في أداء المتعلمين بكلا المستويين وبين أداء الناطقين الأصليين، وهذا يدل على أن الكفاية اللغوية ليس بالضرورة أن تؤدي إلى التوسع في التسلسلات القبلية، وتنوع في تقديم العبارات وبالتالي تطور الكفاية التداولية، وتوافقها أيضاً نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٧)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن التسلسلات القبلية، والتمهيدات المبدئية، كانت تستخدم بكثرة من قبل أداء الطلب لدى الطلاب السعوديين، أكثر من الطلاب الأستراليين، فعلى الرغم من تطور الطلاب السعوديين لغوياً إلا أن أداءهم التداولي اختلف عن أداء الطلاب الأستراليين.

٦-٢- ما أثر الكفاية اللغوية على أداء متعلمات اللغة العربية لصيغ الطلب؟

وفي مناقشة نتائج السؤال الثاني صيغ الطلب نجد أن المتعلمات في المستوى المبتدئ قدمن الصيغة المباشرة، والصيغة غير المباشرة التقليدية تقديما متساويا، وهذا يتوافق مع دراسة القحطاني وروفر (٢٠١٥) التي أوضحت أن المستوى اللغوي المبتدئ يقدم الصيغة

المباشرة، ولعل السبب في ذلك هو محدودية الحوار لدى متعلمات اللغة في المستوى المبتدئ؛ فيقدمن صيغ طلب بسيطة أثناء تقديم الطلب. ونجد أنه كلما ازداد التطور اللغوي قدم المتعلمون صيغة طلب معقدة، وذلك بسبب التطور اللغوي، مما يساعد على تقديم عبارات المساعدة والطلب، ونجد أن المتعلمات المتقدمات قدمن صيغة الطلب غير المباشرة التقليدية تقديما أوضح. ونجد أن الصيغ المقدمة من قِبل الناطقات الأصليات هي صيغة الطلب غير المباشرة التقليدية، فهنا نجد تشابهاً بين أداء المتعلمات في المستوى المتقدم مع الناطقات الأصليات. وهذا يأتي متوافقاً مع دراسة القحطاني (٢٠١٤)، التي توضح أنه كلما ازداد المستوى اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية اقترب أداؤهم من أداء الناطقين الأصليين. ونجدها تتوافق أيضاً مع دراسة القحطاني وروفر (٢٠١٥) التي أوضحت أهمية الكفاية اللغوية لتطور الكفاية التداولية لتقديم أداء مشابه لأداء الناطقين الأصليين.

وفيما يتعلق بنتائج صيغة الطلب غير المباشرة غير التقليدية نجدها نادرا في أداء متعلمات اللغة العربية في المستوى المتقدم، وفي أداء الناطقات الأصليات، وهذا يأتي موافقاً لما وجده القحطاني (٢٠١٤) في دراسته من أن هناك قلة من المشاركين قدموا الصيغة غير المباشرة غير التقليدية. وكذلك في دراسة القحطاني والقحطاني (٢٠١٢). ونجد تعارضاً مع نتائج دراسات أخرى سابقة، ففي نتائج دراسة عامري وآخرون (١٤٤٢) في تقديم صيغ الطلب اختلاف بين أداء متعلمي اللغة العربية لغة ثانية عن أداء الناطقين الأصليين، وأوضحت هذه الدراسة أن تطور الكفاية اللغوية ليس مرتبطاً بتطور الكفاية التداولية لدى متعلمي اللغة.

٦-٣- ما أثر الكفاية اللغوية على أداء متعلمات اللغة العربية للتسلسلات البعدية للطلب؟

وفي مناقشة نتائج السؤال الثالث نجد في التسلسلات البعدية أن متعلمات اللغة في المستوى المتقدم يقدمن تسلسلات لاحقة بعدية متنوعة، ومتعددة أثناء الطلب؛ وذلك يعود إلى توضيح الطلب، والاتفاق على طريقة المساعدة المناسبة. بينما لا نجدها تظهر واضحة لدى متعلمات اللغة العربية في المستوى المبتدئ، ولعل تفسير هذه النتيجة هو عدم تمكن متعلمات اللغة العربية في المستوى المبتدئ في التقدم في التسلسلات الحوارية؛ بسبب

المستوى اللغوي المحدود، بينما نجد أن متعلمات اللغة العربية في المستوى المتقدم يقدمن تسلسلاً بعدياً واحداً أو أكثر، ولعل تفسير هذه النتيجة هو أن تطور المستوى اللغوي بين متعلمات اللغة العربية يلعب دوراً مهماً، فزيادة الكفاية اللغوية لدى المتعلمات في المستوى المتقدم يقربهن من أداء الناطقات الأصليات في التسلسلات البعدية المتعددة. ونجد توافقاً مع دراسة المساعيد (٢٠١٧)، التي ذهبت إلى أن هناك إستراتيجيتين للطلب، فالإستراتيجية الأولى هي الهيكل البسيط، مما يعني أن جملة الطلب تتكوَّن من فعل الطلب الأساسي، بحيث يستخدم المتحدث فعلاً مخففاً واحداً، وربما لا يستخدم الإستراتيجيات الداعمة قبل الطلب أو بعده، وكانت هذه الإستراتيجية لدى متعلمي اللغة ذوي المستوى المبتدئ. والإستراتيجية الثانية هي الهيكل المعقد، ويستخدم المتحدث في هذا النوع من الطلبات الإستراتيجيات الداعمة قبل الطلب أو بعده، أو في كليهما؛ للتخفيف من قوة الطلب، ويستخدم هذا النوع متعلمو اللغة ذوو المستوى المتقدم. ومن هنا نجد أن الكفاية اللغوية لها دور مهم في تقديم التسلسلات البعدية. ونجد مخالفة للنتائج الحالية عما توصلت إليه نتائج دراسة القحطاني والقحطاني (٢٠١٢) التي وجدت أن هناك اختلافاً في التسلسلات القبلية بين متعلمي اللغة والناطقين الأصليين، حيث إن متعلمي اللغة قدموا تنوعاً كبيرا مقارنة بالناطقين الأصليين. وهذا يدل على أن تطور الكفاية اللغوية لدى متعلمي اللغة لا يساعد على تطور كفايتهم التداولية لتقديم أداء مشابه لأداء الناطقين الأصلين. وكذلك نجدها تتوافق مع دراسة القحطاني (٢٠١٧)، حيث وجدت نتائج الدراسة أن التسلسلات البعدية مقدمة بشكل أكثر لدى الطلاب الأستراليون عن الطلاب السعوديين، وأن الكفاية اللغوية لم تساعدهم في تقديم أداء مماثل لأداء الناطق الأصلي.

ومن هنا تظهر أهمية الكفاية اللغوية، والكفاية التداولية لمتعلمي اللغة العربية لغة ثانية؛ حتى يستطيعوا التواصل بشكل ناجح (القحطاني، ٢٠١٤؛ عامري وآخرون، ١٤٤٣)، حيث إن المفهوم اللغوي، والمفهوم التداولي، مهمان جداً لفهم الفعل الكلامي، وكيفية إنتاجه؛ من خلال تقديم تسلسلات واضحة ومتناسقة حتى تواكب تسلسلات الناطقين الأصليين. بينما عارضت دراسة القحطاني والقحطاني (٢٠١٢) أهمية الكفاية اللغوية في تطور الكفاية التداولية، بل أوضحت أن تطور الكفاية اللغوية ليست كافية لتطور أداء متعلمي اللغة ليشابه أداء الناطقين الأصليين.

ومن خلال نتائج هذا البحث وما يتعلق بأداء متعلمات اللغة العربية في الوصول لكفاية الناطقة الأصلية نستنتج أن هناك علاقة مهمة بين الكفاية اللغوية والكفاية التداولية في أداء الطلب، مما يعني أن تطور الوعي اللغوي لدى المتعلمات وتفاعلاتهن، قد خلق آفاقًا أفضل في تقديم تسلسلات الطلب؛ من حيث استخدامهن لتسلسلات متنوعة، تنم عن معرفتهن وفهمهن لتداولية اللغة المتعلمة؛ ومع ذلك، لا نغفل عن أهمية تطور الأداء اللغوي لمقاربته لأداء الناطق الأصلي جنباً إلى جنب مع تطوير الكفاية التداولية داخل القاعات الدراسية.

٧- الخاتمة والتوصيات

نظر البحث في أداء متعلمات اللغة العربية لغة ثانية للطلب باستخدام أداة لعب الأدوار، مع تساوي المتغيرات الاجتماعية في المواقف. وكشفت النتائج عن وجود علاقة بين الكفاية اللغوية للمشاركات والتسلسلات التفاعلية في الحوار. حيث ظهر أن تطور الكفاية اللغوية يلعب دوراً مهماً وكبيراً في تسلسلات الطلب لدى متعلمات اللغة العربية في المستويين المتقدم، والمبتدئ. إذ قدمت متعلمات اللغة العربية في كلا المستويين التسلسلات القبلية، إلا أن تقديمها يزيد لدى متعلمات اللغة العربية في المستوى المتقدم. وظهرت محدودة لدى متعلمات اللغة العربية في المستوى المبتدئ. وظهر في نتائج صيغ الطلب أن متعلمات اللغة العربية في المستوى المبتدئ قدمن الصيغة المباشرة، والصيغة غير المباشرة التقليدية، بينما متعلمات في المستوى المتقدم قدمن صيغة طلب بالصيغة غير المباشرة التقليدية تقديما أوضح، وهذا يشابه أداء الناطقات الأصليات. وظهر أيضاً أن هناك اختلافاً في التسلسلات البعدية، إذ قدمت متعلمات اللغة العربية في المستوى المتقدم تسلسلات متعددة، بينما نجد متعلمات اللغة العربية في المستوى المبتدئ بادرن إلى الشكر مباشرة بعد الرد على الطلب. فنجد أن دور الكفاية اللغوية واضح وظاهر في أداء متعلمات اللغة العربية في المستوى المتقدم، وتوافقهن النسبي مع الناطقات الأصليات. وذلك يدل على أن الحصيلة اللغوية التي تكوّنت لديهن أثناء التقدم في المستوى اللغوي من المستوى المبتدئ إلى المستوى المتقدم تزيد مع تطور اللغة البينية المكتسبة لديهن في القاعات الدراسية.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويعد البحث المقارن بين متعلمات اللغة العربية مع الناطقات الأصليات بالنظر إلى أداء الطلب من الدراسات القليلة باللغة العربية؛ مما يدعو إلى العمل على مزيد من الدراسات البحثية الطولية حول أفعال الكلام عموما والطلب خصوصا. وإعداد المزيد من الدراسات البحثية في أفعال الكلام من خلال النظر في مدى ملائمة الإطار التحليلي وهو منهجية تحليل المحادثة لشجلوف (٢٠٠٧) للغة العربية لدى الناطقين الأصليين للغة العربية، وكذلك متعلمي اللغة العربية. وإعداد المزيد من الدراسات العربية التي تنظر في أداء متعلمات اللغة العربية لأفعال الكلام بمتغير واحد أو أكثر من المتغيرات الاجتماعية. وأيضاً إعداد دراسات مقارنة بالنظر إلى تأثير الجنس على أداء الطلب في اللغة العربية لغة ثانية.

المراجع العربية

الرياشي، محمد. (٢٠١٨). آسف جداً يا صديقي: أساليب الاعتذار لدى متعلمي اللغة العربية. *مجلة الآداب*، ٣٠ (١)، ٣١-٦٦. https://search.emarefa.net/detail/BIM-914593

الشويرخ، صالح. (٢٠٢٣). *منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

الغالي، ناصر. (٢٠٢٣). *نحو لسانيات اجتماعية عربية من النظرية إلى التطبيق*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

القحطاني، سعد محمد. (٢٠١٤). صيغة الطلب عند متعلمي اللغة العربية كلغة ثانية: تأثير المستوى اللغوي والمنزلة الاجتماعية. *المجلة التربوية*، ٢٩(١١٣)، ٣٠٥-٣٣٧. https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/65506

القحطاني، سعد محمد. (٢٠١٨). *تطور التداولية في اللغة الثانية وكيفية تدريسها*. اتجاهات حديثة في اللغويات التطبيقية. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية. ٦٥-٩٢

المبخوت، شكري. (٢٠٠٨). *نظرية الأعمال اللغوية*. دار مسكلياني. بالريدج، بريان. فاكيتي، أيك. (٢٠٢١). *مناهج البحث في اللسانيات التطبيقية*. (عقيل الشمري، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٥).

بنيان، نهلاء. (٢٠٢٢). *اختبار التصنيف بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود: دراسة تقويمية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

جاس، سوزان و سلينكر، لاري. (٢٠٠٩). *اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة*. (ماجد الحمد، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر (نشر العمل الأصلي في ٢٠٠٠).

صحراوي، مسعود. (٢٠٠٥). *التداولية عند العرب. دراسة تداولية لظاهرة أفعال الكلام في التراث اللساني العربي*. دار الطليعة.

عامري، محمد، ضغيمي، علي وأحمدي، سيد رضا. (١٤٤٢هـ). *تطوير الكفاية التداولية لدى الطلبة الإيرانين غير الناطقين بالعربية؛ الطلب نموذجاً*. دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، س٥ (٩)، ٧٣-٩٤. DOI:10.22099/jsatl.2020.38055.1103

يول، جورج. (٢٠١٠). *التداولية*. (قصي العتابي، مترجم). الدار العربية للعلوم ناشرون ودار الأمان. (نشر العمل الأصلي في ١٩٩٦).

المراجع العربية بالأحرف اللاتينية

Al-Riyāshī, Muḥammad. (2018). Āsf jiddan yā Ṣiddīqī : Asālīb al-i'tidhār ladá mt'lmy al-lughah al-'Arabīyah. *Majalat Al-Adaab, 30* (1), 31-66. https://search.emarefa.net/detail/BIM-914593

Al-Shuwayrakh, Ṣāliḥ. (2023). *Manhajīyāt al-Baḥth fī al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah*. Majma' al-Malik Salmān al-'Ālamī lil-lughah al-'Arabīyah.

Al-Ghālī, Nāṣir. (2023). *Naḥwa Lisānīyāt ijtimā'īyah 'Arabīyah min al-naẓarīyah ilá al-taṭbīq*. Majma' al-Malik Salmān al-'Ālamī lil-lughah al-'Arabīyah.

Al-Qaḥṭānī, Sa'd ibn Muḥammad. (2014). *Sīghah al-ṭalab 'inda mt'lmy al-lughah al-'Arabīyah klghh thānīyah : Ta'thīr al-mustawá al-lughawī wālmnzlh al-ijtimā'īyah*. Al-Majallah al-Tarbawīyah, 29 (113), 305-337. https://yarab.yabesh.ir/yarab/handle/yad/65506

Al-Qaḥṭānī, Sa'd ibn Muḥammad. (2018). *Taṭawwur al-Tadāwulīyah fī al-lughah al-thāniyah wa-kayfīyat tadrīsihā*. Ittijāhāt ḥadīthah fī al-Lughawīyāt al-taṭbīqīyah. Markaz al-Malik 'Abd Allāh ibn 'Abd al-'Azīz al-dawlī li-Khidmat al-lughah al-'Arabīyah. 65-92

Al-Mabkhūt, Shukrī, (2008). *Naẓarīyat al-A'māl al-lughawīyah*. Dār msklyāny.

Bālrydj, bryān. fākyty, ayk. (2021). *Manāhij al-Baḥth fī al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah*. ('Aqīl al-Shammarī, mutarjim). Dār Jāmi'at al-Malik Sa'ūd lil-Nashr (al-'amal al-aṣlī Nashr fī 2015).

Bunyān, Nahlā'. (2022). *Ikhtibār al-taṣnīf bi-Ma'had al-Lughawīyāt al-'Arabīyah bi-Jāmi'at al-Malik Sa'ūd : dirāsah taqwīmīyah* {uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah}. Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd.

Jās, Sūzān, slynkr, Lārī. (2009). *Iktisāb al-lughah al-thāniyah : muqaddimah ʻāmmah*. (Mājid al-Ḥamad, mutarjim). Dār Jāmiʻat al-Malik Saʻūd lil-Nashr (Nashr al-ʻamal al-aṣlī fī 2000).

Ṣaḥrāwī, Masʻūd. (2005). *Al-Tadāwulīyah ʻinda al-ʻArab. dirāsah tadāwulīyah li-ẓāhirat afʻāl al-kalām fī al-Turāth al-lisānī al-ʻArabī*. Dār al-Ṭalīʻah.

Āmirī, Muḥammad, ḍghymy, ʻAlī, w'ḥmdy, Sayyid Riḍā. (1442h). *Taṭwīr al-Kifāyah al-Tadāwulīyah ladá al-ṭalabah al'yrānyn ghayr al-nāṭiqīn bi-al-ʻArabīyah ; al-ṭalab namūdhajan*. Dirāsāt fī Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah wa-taʻallumihā, s5 (9), 73-94. DOI:10.22099/jsatl.2020.38055.1103

Ywl, Jūrj. (2010). *Al-Tadāwulīyah*. (Quṣayy al-ʻItābī, mutarjim). al-Dār al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm Nāshirūn wa-Dār al-Amān. (Nashr al-ʻamal al-aṣlī fī 1996).

References

Austin, J. L. (1962). *How to do things with words: the William James lectures delivred at Havard university in 1955*. Harvard University Press.

Al-Gahtani, S. (2017). Sequence Organization of Requests among Australian English and Saudi Arabic Speakers: A Contrastive Study. *Arabica, 64*(5/6), 761–784. https://www.jstor.org/stable/26569050

Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2014). Insert and post-expansion in L2 Arabic requests. *ResearchGate, 42* (1), 189-206. DOI:10.1016/j.system.2013.10.018

Al-Gahtani, S., & Roever, C. (2015). The development of requests by L2 learners of modern standard Arabic: A longitudinal and cross-sectional study. Foreign Language Annals, 48(4), 570-583. https://doi.org/10.1111/flan.12157

Al-Gahtani, S., & Alkahtani, S. A. (2012). Request strategies by second language learners of English: Pre-and post-head act strategies. *Studies in Literature and Language, 5*(2), 16-28. DOI: 10.3968/j.sll.1923156320120502.827

Al Masaeed, K. (2017). Interlanguage pragmatic development: Internal and external modification in L2 Arabic requests. *Foreign Language Annals, 50*(4), 808-820. https://doi.org/10.1111/flan.12293

Blum-Kulka, S., House, J., & Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Ablex Pub.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.

Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom: A study of two language learners' requests. *Studies in second language acquisition, 14*(1), 1-23. Doi:10.1017/S0272263100010445

Foster-Cohen, S. H. (2000). Relevance: communication and cognition. *Second Language Research, 16*(1), 77-92. DOI: 10.1191/026765800673158592

Félix-Brasdefer, J. C. (2018). Role plays. In Methods in pragmatics. *Walter de Gruyter GmbH & Co KG.*

Han, X. (2013). A Contrastive Study of Chinese and British English Request Strategies Based on Open Roleplay. *Journal of Language Teaching & Research,4*(5), 1098-1105. DOI:10.4304/jltr.4.5.1098-1105

Heritage, J. (1984). A Change-of-State Token and Aspects of Its Sequential Placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. *Cambridge University Press*. 299-345. https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.020

Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht), 8*(3), 203-231. https://doi.org/10.1177/026765839200800

Kasper,G., Roever, C. (2018). Speaking in turns and sequences: *Interactional competence as a target construct in testing speaking. Language testing, 34*(3), 331-355. https://doi.org/10.1177/0265532218758128

Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Language learning.

Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. Routledge.

Mazeland, H. (2006). Conversation Analysis. *Encyclopedia of Language & Linguistics 3,*153-163. https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00314-X

Ninomiya, T., & Shadayeva, M. (2020). Request Strategies in Kazakh and Japanese: *A Cross-Cultural Pragmatic Analysis,11* (4), 648- 667 DOI:10.15655/mw/2020/v11i4/204633

Schegloff, E. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis. Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis.* Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1969). *Speech acts: an essay in the philosophy of language.* Cambridge University Press.

نبذة تعريفية عن الباحث أو الباحثين

بيانات الباحث١: **سوسن بنت عبد المحسن الفالح**، دكتوراه في قسم دراسات اللغة العربية لغة ثانية في جامعة الملك سعود. تدور اهتماماتها البحثية حول التداولية وأفعال الكلام، واللغويات الاجتماعية.	**Author Biodata 1:** **Sawsan Abdul Mohsen Alfaleh** is a PhD researcher in the Department of Studies of Arabic L2, College of Language Sciences at King Saud University. Her research interests include Applied Linguistics, Pragmatics and Social Linguistics.
Email: sawsanalfaleh@gmail.com	
بيانات الباحث ٢: **أ.د. سعد بن محمد القحطاني**، أستاذ اللغويات التطبيقية. رئيس قطاع البرامج التعليمية في مجمع الملك سلمان للغة العربية. تدور اهتماماته البحثية حول التداولية وأفعال الكلام.	**Author Biodata 2:** **Professor Saad Mohammed AlGahtani** is a Professor in Applied Linguistics. King Salman Global Academy for Arabic Language His interests include Applied Linguistics, Pragmatics, and Speech Acts.
Email: salgahtani@moc.gov.sa	

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

المواقف اللغوية لمعلمات العربية تجاه المهريات ولغة المهريات العربية والمهرية

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-013-002

د.خالد بن عبدالله الصقير[أ]*، أ.فوزية علي الصيعري[ب]

[أ]قسم اللغويات التطبيقية العربية، معهد تعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود.، الرياض

[ب]باحثة دكتوراه في قسم اللغويات التطبيقية العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/١/٢١	١٤٤٦/٨/٢

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن المواقف اللغوية لمعلمات العربية تجاه المهريات، ولغة المهريات العربية والمهرية، ولتحقيق هذا الهدف: اتبع الباحثان المنهج النوعي عن طريق أداة المقابلة مع المشاركات في البحث وعددهن ست معلمات، وتوصل البحث إلى نتائج، من أهمها: انقسام المواقف إلى إيجابية وسلبية، فقد كانت المواقف اللغوية المعرفية والسلوكية والعاطفية إيجابية تجاه المهريات عند معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية، بينما كانت المواقف المعرفية والسلوكية لمعلمات المرحلة الابتدائية تجاه المهريات سلبية، مع تراوح في المواقف العاطفية بين السلبية والإيجابية تجاه المهريات، كما تبين أن مواقف معلمات الابتدائية تجاه لغة المهريات العربية سلبية في النواحي المعرفية والسلوكية وبين الإيجابية والسلبية من ناحية العاطفية، كما أن مواقف معلمات الابتدائي تجاه لغة المهريات المهرية إيجابية سلوكيا وعاطفيا، بينما مواقف معلمات المتوسطة والثانوي كانت سلبية معرفيا وسلوكيا.

الكلمات المفتاحية

اللغة المهرية، معلمات اللغة العربية، المهريات.

*الباحث المراسل: خالد بن عبدالله الصقير (البريد الإلكتروني: khalsoqir@hotmail.com).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

Language Attitudes of Arabic teachers towards Mehri Female Speakers and their Arabic and Mehri languages

https://doi.org/10.60161/2061-007-013-002 :المعرف الرقمي

Dr. Khalid bin Abdullah Al-Suqair [A*] , Fawzia Ali Salem Al-Saiari[B]

[A] The Department of Applied Arabic Languages, the Institute of Arabic Language Teaching, Muhammad bin Saud Islamic University

[B] PhD Researcher, Imam Muhammad bin Saud University

RECEIVED ON	PUBLISHED ON
27-07-2024	01-02-2025

ABSTRACT

This study aims to reveal the linguistic attitudes of Arabic teachers towards Mehri female speakers and their Mehri and Arabic languages. The researchers followed the qualitative approach through an interview tool with six participants. The results show a division of attitudes into positive and negative, the cognitive, behavioral and emotional linguistic attitudes were positive towards Mehri female speakers for middle and secondary school teachers, while the cognitive and behavioral attitudes of primary school teachers is negative, with emotional attitudes ranging between negative and positive towards Mehri female speakers, and it was found that the attitudes of primary teachers towards the Arabic Mehri female speakers language are negative in cognitive and behavioral aspects and between positive and negative in terms of emotionality, and the attitudes of primary teachers towards the Mahri language are positive behaviorally and emotionally, while the attitudes of middle and secondary teachers were negative cognitively and behaviorally.

KEYWORDS

Mahri language, Arabic language teachers, Mehri female speakers.

*Corresponding author: Khalid bin Abdullah Al-Suqair (Email: khalsoqir@hotmail.com).

١- المقدمة

يجد المعلمون أحيانًا أنفسهم أمام واقع لم يتهيّؤوا له؛ كتدريسهم لأبناء الأقليات اللغوية، حيث يتفاجأ المعلمون بطلاب يدرسون بلغة غير التي نشؤوا عليها وأتقنوها في منازلهم، ولاشك أن قضية تدريس أبناء الأقليات اللغوية بلغة الأغلبية التي لم يتقونها يكتنفها الكثير من الصعوبات، وكذلك المعتقدات والأفكار التي تتكوّن مع الوقت في أذهان المعلمين عن هذه الفئة وعن لغتهم الأم ولغتهم الثانية المكتسبة في المدرسة، فالصعوبات التي تعترض المعلمين تجعل بعضهم يسعى للتفكير في البحث عن أساليب وتهيئة الفرصة لطلاب الأقليات اللغوية الذين يجدون صعوبة في فهم اللغة التي يتعلمون بها في المدرسة؛ حتى تكون لديهم فرصة مساوية في التعليم أو شبيهة للفرص التي يتمتّع بها أقرانهم ممن لغته الأم اللغة التي يدرّس بها في المدرسة، وهذا النمط المكافح من المعلمين الذين أوكل إليهم تدريس هؤلاء الطلاب، يواجهون تحديات وعوائق في تدريس هذه الفئة، وهناك نمط ثان سلبي في تدريس الطلاب من أقليات لغوية يُظهرون أنهم غير مُبالين بهم، ولا يهتمون بتدريسهم، وهناك نمط ثالث يحمل اتجاهات سلبية تدفعه إلى رفض تدريس هؤلاء الطلاب، أو طلب الانتقال إلى مدارس أخرى لا يوجد بها طلاب من أقليات لغوية.

وفي كثير من الأحيان، يحاول بعض المعلمين الذين يدرسون الطلاب من أقليات لغوية مختلفة أن يحّسنوا من ممارساتهم في التدريس لتعليم أفضل لهؤلاء الطلاب من هذه الفئة. ولكن لا تسمح هذه الظروف للمعلمين بالانخراط في عمليات التدريس انخراطا جيدا؛ مما يترك الطريق مفتوحًا أمام المواقف الضمنية، ومن ثم يمكن للمواقف أن تؤثّر تأثيرا أكبر على سلوك المعلمين، وممارساتهم التعليمية وأحكامهم على الطلاب (Costa & Langh,2021)، ومن الممكن أن يؤثّر المعلمون على مسارات طلاب الأقليات اللغوية من خلال درجاتهم، ويمكن أن يؤدّي تفاعل المعلمين مع طلابهم في الفصول الدراسية والتحيّز في إصدار الأحكام إلى تفاقم التجربة السيئة لطلاب الأقليات اللغوية في المدارس. كما يمكن أن يكون نمط سلوك المعلم؛ نتيجة للمواقف والتوقعات الضمنية التي يعتنقها تجاه الطلاب ومساراتهم الأكاديمية، وتكون تلك المواقف والتوقعات سلبية في العادة (Boser,2014).

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وهذا يؤكد خطورة تأثير المواقف اللغوية للمعلمين تجاه الطلاب من أقليات لغوية متنوعة، حيث إنها قد تدفعهم إلى أنماط من السلوك منها: التأثير في مسارات الطلاب وتخصصاتهم ودرجاتهم ويؤكد (van den Bergh et al,2010) أن المعلمين ذوي المواقف الضمنية السلبية صنفوا طلابهم من الأقليات اللغوية على أنهم أقل ذكاء ولديهم آفاق مستقبلية أكاديمية أقل مقارنة بطلاب الأغلبية اللغوية.

ومن تأثير المواقف اللغوية عند المعلمين يشير فاسولد (٢٠٠٠) إلى أن هناك بعض الأدلة على المواقف اللغوية يمكن أن تؤثر في طريقة تعامل الأساتذة مع طلبتهم، فالمواقف اللغوية قد تكون انعكاسا للمواقف تجاه أفراد الجماعات اللغوية المختلفة. وهذا ما لاحظه الباحثان من ردود أفعال بعض من كانا يريدان منه أن يشارك في البحث، فأبدى انزعاجا من تدريس هذه الفئة ابتداء، واعتذرا عن المشاركة في البحث، ومن الأمثلة كذلك ما تفعله بعض المعلمات من النقل من المدارس التي تكثر فيها المهريات، فهذا موقف سلوكي ظاهر، فكيف بمن لم تستطع النقل، وترغب فيه، فهناك من عندها مواقف لكنها لا تستطيع النقل عن المدرسة لأسباب متنوعة.

وقد أوصت دراسة الصقير (٢٠٢٠) بضرورة الانتباه إلى هذه الأقلية اللغوية من قبل وزارة التعليم خاصة في مراحل التعليم الأولى، وترغيب الطلاب المهريين في الدراسة، وتكليف مدرسين لديهم خلفية في علم اللغة التطبيقي؛ للتدريس في المدارس التي يدرس بها الطلاب المهريون؛ لفهم حاجات المتعلمين المهريين.

ويؤدي المعلمون دورًا حاسمًا في خلق بيئة جيدة للتعلُّم، مما يتوجب عليهم أن يهدفوا إلى إنشاء مساحة غير متحيزة، يمكن أن يشعر فيها طلاب الأقليات اللغوية بالأمان، ويمكنهم تطوير الشعور بالانتماء الذي يدعم هوياتهم الثقافية (Carter,2005).

ومن منطلق الدور المهم الذي يقوم به المعلمون، ومدى تأثير مواقفهم اللغوية تجاه طلاب الأقليات اللغوية، يسلط البحث الحالي الضوء على مواقف معلمات اللغة العربية نحو الطالبات المهريات ولغتهن العربية والمهرية، وعلى -حد علم الباحثين- أنها الدراسة الأولى من نوعها باللغة العربية في مدارس المملكة العربية السعودية.

٢- الإطار النظري

٢-١- المواقف اللغوية (Language Attitudes)

٢-١-١- تعريف المواقف اللغوية

تعددت تعريفات المواقف اللغوية، فعرفّها العصيلي (٢٠٢٣): بأنها نظرة الإنسان إلى لغته الأم أو إلى لغة أخرى أو إلى لغة أجنبية وثانية يتعلّمها أو يفكّر في تعلّمها، سواء كانت تلك النظرة إيجابية أم سلبية، وتشمل الاتجاهات الإيجابية والسلبية جوانب لغوية وثقافية واجتماعية كأهمية اللغة أو عدم أهميتها، وتقدير ثقافتها ومكانة الناطقين بها، والاعتقاد بسهولة تعلّمها أو صعوبتها والاتجاهات نحو اللغة غالبًا ما تؤثّر في تعلّمها سلبًا وإيجابًا.

وتعرّفها سوان في معجم اللغويات الاجتماعية بأنها: وجهات نظر الناس وآراؤهم حول اللغة وتنوعها، متوجهة إلى تقييم العلاقة بين اللغة القياسية وأنواع اللغة غير القياسية (سوان، وآخرون، ٢٠١٩).

كما عرفها البريني (Albirini, 2016) بأنها: ردود فعل تقويمية اجتماعية نفسية نحو لغة معينة أو تجاه متحدثي تلك اللغة. وعرّفها الصقير (٢٠٢٠) بأنها: مشاعر الفرد نحو لغة ما أو نحو المتحدثين بها، وهذه المشاعر قد تكون مبنية على القيم والأفكار والمعتقدات حول اللغة أو أهلها، وقد تظهر المواقف من خلال سلوك نحو اللغة أو أهلها وآراء هؤلاء الأفراد حول الإبقاء على لغتهم، أو اللغة الأخرى، أو التحول عن لغتهم أو اللغة الأخرى. كذلك عرّفها الغالي (٢٠٢٣) بقوله: مشاعر الفرد نحو لغة ما أو تجاه أهل اللغة، التي قد تكون مبنية على القيم والمعتقدات التي يتبنّاها الفرد، وقد تظهر من خلال سلوكه نحو هذه اللغة.

وبالنظر إلى التعريفات السابقة يتضح أن تعريف العصيلي (٢٠٢٣) نظر إلى المواقف اللغوية من ناحية تعليم اللغة وتأثير المواقف اللغوية على تعلم اللغات، بينما تعريف سوان (٢٠١٩) ينظر إلى المواقف اللغوية كوجهات نظر الأفراد وآرائهم للغة متخذة منحى تقويميا تجاه اللغة القياسية وأنواع اللغة غير القياسية، ويتفق البريني (٢٠١٦) مع سوان (٢٠١٩) في جانب واحد وهي أن المواقف اللغوية آراء و ردود فعل تقويمية واصفا البريني (٢٠١٦) إياها

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بأنها اجتماعية نفسية، ويركز الصقير(٢٠٢٠) والغالي (٢٠٢٣) في تعريفهما للمواقف اللغوية على ثلاثة جوانب، فُينظر إليها من جانب عاطفي مشاعر الفرد نحو لغة معينة هذه المشاعر مبنية على جانب إدراكي وهي المعتقدات قد تترجم إلى جانب سلوكي نحو اللغة، ويضيف الصقير(٢٠٢٠) مع تعريف الغالي(٢٠٢٣) أهمية المواقف اللغوية في آراء المتحدثين باللغة في الإبقاء على اللغة، أو التحول عنها.

وفي معظم الأحيان يتسع تعريف المواقف اللغوية ليشمل المواقف تجاه المتحدثين بلهجة أو لغة معينة، بل يتوسع مفهوم المواقف اللغوية توسعا أكبر ليسمح بالتعامل مع كافة أنواع السلوك الخاص باللغة (فاسولد، ٢٠٠٠)؛ فالمواقف اللغوية ليست بالضرورة مواقف تجاه السمات اللغوية أو التنوُّع اللغوي، ولكنها بالأحرى مرتبطة بالمعتقدات السائدة تجاه مستخدميها؛ فقد يكون هناك علاقة طويلة الأمد، وقوية بين هذه المعتقدات حول المتحدثين والميزة اللغوية أو التنوع نفسه (Niedzielski & Preston, 2000).

ويمكننا القول بأن المواقف اللغوية هي مشاعر الأفراد تجاه لغة أو لهجة معينة، أو تجاه متحدثيها مبنية على معتقدات وإدراك، تظهر هذه المواقف ظهورا صريحا أو تكون ضمنية، وتكون إيجابية أو سلبية، وقد تظهر من خلال السلوك، كما أنها متغيرة وليست ثابتة.

٢-١-٢- مكونات المواقف اللغوية

بالنظر إلى تعريفات المواقف اللغوية تظهر لنا المكونات التي تتشكَّل منها المواقف، كتعريف الغالي (٢٠٢٣)، وتعريف الصقير(٢٠٢٠)، وهي: المكون العاطفي (المشاعر تجاه اللغة)، والمكون السلوكي (المواقف التي قد تظهر في السلوك تجاه اللغة)، والمكون المعرفي (المعتقدات والأفكار).

ويشير المكون العاطفي إلى الشعور العاطفي تجاه تنوع لغوي أو لغة، أما المكون السلوكي فيُقصَد به: الأفعال المحتملة التي يقوم بها الفرد تجاه اللغة أو أي تنوع لغوي معين، والمكون المعرفي: هو ما لدى الأفراد من معلومات ومعارف وأفكار ومعتقدات تجاه اللغة (baker, 1992 مذكور في Almahmoud,2022).

٢-١-٣- دراسة المواقف اللغوية

بدأت دراسة المواقف اللغوية في بداية القرن العشرين من خلال عمل جغرافي للهجات، ولفت الانتباه إلى تنوعات اللغة التي مُنحت مكانة، كان من المفترض أن يأخذ التقييم الاجتماعي للغة في الاعتبار، ولكن الاهتمام كان قليلًا في البداية لدراسة هذه التقييمات اللغوية دراسة مباشرة، حيث قامت أبحاث المواقف اللغوية بتأريخ التقييمات باستخدام ثلاث تقنيات؛ أولًا: استقصائية فحصت تحليلات محتوى المعاملة العامة الممنوحة للتنوعات اللغوية بوصفها وسيلة لاستنتاج مكانتها النسبية، ثانيًا: قيّم الباحثون المواقف اللغوية تقييما مباشرا من خلال السؤال العلني المباشر عن أحكام الأشخاص في سياق المقابلات أو الدراسات الاستقصائية، حيث تخضع مثل هذه التدابير المباشرة لتحيّزات الرغبة الاجتماعية، ثالثًا: تطوير أسلوب للقياس غير المباشر في ستينيات القرن العشرين، وأصبح ذلك النهج هو الأكثر استخدامًا على نطاق واسع، تُعرف هذه الطريقة باسم تقييم المتحدث، تدعو المشاركين إلى الحكم على المتحدثين، ومن ثم تُنسَب هذه الأحكام إلى سلوك المتحدث .(Cargile,2017)

ويتضمّن الموقف اللغوي كل القيم غير الواعية التي يربطها المتحدث باللغة، وهذه القيم تجعل المتحدثين يصوغون آراءهم فيما يُعَدُّ ملائمًا أو غير ملائم من أشكال الحديث، فاستقصاء مواقف الناس مثير للاهتمام (الغالي، ٢٠٢٣). وتعدُّ المواقف اللغوية مجموعة فرعية من مفهوم الاتجاه العام، وهي فكرة مركزية في علم النفس ولها تاريخ طويل من الدراسة، ورغم استمرار الجدل بشأن السمات الدقيقة للمواقف، إلا أن علماء النفس يتفقون على أن تقييم الشيء هو السمة المميزة له، عندما يستجيب الأفراد استجابة إيجابية أو سلبية؛ فإن الاتجاه هو المفهوم المعين للمسؤولية عن التحيّز للاستجابة بطريقة معينة، فقد كانت المواقف تُعَدُّ تمثيلات ثابتة للأشياء، فبهذه الطريقة يمكن أن يكون للشخص موقف سلبي تجاه شيء معين، والذي يولد استجابة سلبية (معرفية/عاطفية/ سلوكية) لكل ما هو مشابه لذلك الشيء، ويشير النموذج في علم النفس إلى أن المواقف هي حالات معينة في شبكة عصبية متصلة، وبالتالي فإن الأفراد ليس لديهم مواقف ولكن لديهم شبكات يتم بناؤها وتكييفها بطرق تولّد نمطًا مماثلًا من الاستجابات عبر نماذج مختلفة من السلوك (Cargile,2017)، كما تركّز دراسات المواقف اللغوية في الغالب على الاستجابات التقييمية للمتحدثين، والتي تؤدي دورًا مهمًّا في تحديد السلوك الاجتماعي (Gawronski,2007).

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢-١-٤- المواقف اللغوية للمعلمين

كان ميدان التعليم أهم تطبيق لبحوث المواقف اللغوية خارج نطاق فهم البنية الاجتماعية، وتتكون من نوعين: المواقف اللغوية للمعلمين، والمواقف اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية (فاسولد، ٢٠٠٠)، وهي كثيرة في الدراسات الأجنبية؛ لأهمية دراسة المواقف اللغوية في التعليم ومدى تأثيرها خصوصًا في تعليم اللغة الثانية وأبناء الأقليات اللغوية، أما في الدراسات العربية فلم نعثر على دراسات للمواقف اللغوية للمعلمين في التعليم في البيئة العربية للأقليات اللغوية.

٢-١-٥- تأثير المواقف اللغوية للمعلمين

تؤدي المواقف اللغوية دورًا مؤثّرًا في ممارسات التدريس، وتشمل العوامل البارزة التي زادت من هذه المواقف: الضغط المتزايد من الطلاب، فهناك ضغط متزايد على المعلمين والمدارس؛ ليكونوا مسؤولين عن أداء الطلاب، وبالتالي هناك احتمال كبير لزيادة المواقف السلبية تجاه هذه الفئة (Walker & Shafer, 2004).

وتعد المواقف اللغوية عنصرا أساسيا في سياسة اللغة والتخطيط لها، فيمكن قياس نجاح برامج تعليم اللغة الثانية جزئيا من خلال النظر في مواقف الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين الإيجابية والسلبية تجاهها، فمثلا سياسة التعريب التي سعت إلى إحلال العربية مكان الفرنسية فشلت لأسباب متعددة منها: المؤيدون لفرنسا، والمؤيدون للبربر، ولغتهم، وقادة الرأي وصانعي السياسة والأشخاص العاديين في المجتمع المغربي. (Albirini, 2016)

وقد وجدت الأبحاث التي تستكشف الآليات التي تؤدي إلى عدم المساواة في الأنظمة المدرسية، وتُظهر أن أحكام المعلمين المتحيزة تسهم في العيوب الملحوظة لطلاب الأقليات اللغوية، حيث تكون أحكام المعلم مدفوعة بمواقف صريحة وضمنية (Glock & Pit-ten,2019).

تكشف المواقف اللغوية للمعلمين أيدولوجياتهم تجاه تعدد اللغات أو أحادية اللغة، فمثلا دراسة (Lundberg, 2019) عن معتقدات معلمي المرحلة الابتدائية في السويد؛ فقد أظهرت النتائج مجموعة اتجاهات إيجابيات نحو التعددية والتعليم متعدد اللغات، وانتقدت مجموعة أخرى التعددية اللغوية واتخذت موقفًا أحادي اللغة.

كما تكشف بعض الدراسات أن أبرز المؤثرات في مواقف المعلمين من لغات الأقلية قد يكون سببها بيئة الطلاب إيجابية أم سلبية تجاه اللغة، وكذلك تأثير الوالدين ومعتقداتهم تجاه اللغة تؤثر في أبنائهم الطلاب، وكذلك السياق الاجتماعي وحضور اللغة في جانب الإعلام كلها تؤثر في مواقف المعلمين تجاه لغة الأقلية إيجابا وسلبا كدراسة (Arocena & Gorter,2015)

وفي سياق المواقف اللغوية السلبية للمعلمين تجاه طلابهم، تكشف دراسة (De Angelis,2011) عن معتقدات المعلمين في ثلاث دول أوروبية، وتوصلت إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين لم يسمحوا لطلابهم بالتحدث بلغتهم الأم في الفصل الدراسي، ولم يشيروا إلى اللغات والثقافات المنزلية للأطفال.

وأظهرت دراسة (Oxelson, 2006) من خلال المقابلات مع معلمي الروضة وحتى الصف الثاني عشر في المدارس العامة في كاليفورنيا، أن طبيعة تدريب المعلمين والخبرة الشخصية مع لغات أخرى غير الإنجليزية تؤثِّر تأثيرا كبيرا في مواقف المعلمين تجاه الحفاظ على اللغة التراثية وثنائية اللغة، بينما المعلمون الذين لم يتلقوا تدريبًا بوصفهم معلمي لغة عبروا عن مواقف سلبية أو غير مبالية تجاه صيانة اللغة التراثية، ولم يروا دورًا لأنفسهم وللمدارس في جهود صيانة اللغة التراثية؛ مما يستوجب حاجة جميع المعلمين إلى فهم أفضل للدور والوظائف الحاسمة للغات التراث في المسارات الشخصية والأكاديمية والاجتماعية لطلاب الأقليات اللغوية.

ويرى فاسولد (٢٠٠٠) أنه لا يمكننا إثبات أن المواقف اللغوية للمعلمين لها تأثير في سلوك المعلم، رغم أنه يبدو منطقيًا أن نتوقع ذلك التأثير؛ مما يعني أن تأثير المواقف اللغوية يصعب قياسه قياسا دقيقا.

أيضا هناك حاجة واضحة إلى دراسات طولية، وأكثر تعمقا لفصل آثار تجارب المعلم الفعلية وآثار هذه التجارب على مواقف المعلمين تجاه الطلاب عموما ومجموعات الأقليات اللغوية خصوصا، وستُتيح هذه الدراسات الطولية الفرصة لمعرفة تأثير الموقف المتحيز الضمني للمعلمين ليس فقط على مستوى تحصيل الطلاب، ولكن أيضا على نمو الإنجاز. (van den Bergh et al.2010)

ويـرى كريسـتال (١٤٣٤هـ) أن الوضـع الأمثـل أن يكـون المعلـم مـن المجتمـع الـذي يتقـن اللغـة الأصليـة، وعلـى قـدر مـن التدريـب يؤهلـه للتعامـل مـع غيـر الناطقيـن باللغـة، فالتدريـب المطلـوب معقـد؛ لأن حالـة تعلّـم اللغـة مشوشـة، حيـث يتضـح أنـه في الواقـع هنـاك عـدد كبيـر مـن الطـلاب سـيكونون متفاوتـين في مسـتوى الطلاقـة اللغويـة في اللغـة الأصليـة، ويترقـون مـن مسـتوى معقـول إلى مسـتوى يقـترب مـن الطلاقـة اللغويـة التامـة، وأن هنـاك عـددًا كبـيرًا سـيمثلون أعضـاء الجيـل المتوسـط، تعلّمـوا اللغـة المهيمنـة علـى أنهـا لغـة أولى بهـدف الاسـتيعاب، وبقـي الخيـار الوحيـد لهـم تعلّـم لغـة الأسـلاف وكأنهـا لغـة أجنبيـة.

إن تدريـب المعلـم للتعامـل مـع غـير الناطقـين باللغـة قـد يكـون وسـيلة فعالـة لحـل مشـكلات تدريـس أبنـاء الأقليـات اللغويـة في المـدارس الـتي تعلّـم بلغـة الأغلبيـة، كمـا أن تدريـس أبنـاء الأقليـات اللغويـة يحتـاج في المقـام الأول إلى معلمـين يتميـزون بالصبـر وتقبّـل الآخـر وثقافتـه، ثـم تأهيلـه لتعليـم هـؤلاء الطـلاب.

ويؤكـد كريسـتال (١٤٣٤هـ) علـى المعلمـين أن يتمكّنـوا مـن التفاعـل مـع التنـوع الكبـير في مـزاج الطـلاب وقدراتهـم وحوافزهـم، ومـع الحالـة الاجتماعيـة السياسـية الـتي قـد لا تتعاطـف مـع عملهـم ومـع نقـص المـواد والمصـادر.

وهـذا يقدِّم صـورة توضِّـح العوامـل المؤثـرة في مواقـف المعلمـين اللغوية تجاه طـلاب الأقليات اللغويـة، وصعوبـة الواقـع اللغـوي للمعلمـين الذيـن أوكل إليهـم تدريـس طـلاب مـن أقليـات لغويـة متنوعـة، فالأمـر لا يتوقـف عنـد المعلـم بـل يتعـداه إلى أمـور خـارج السـيطرة، مثـل: زيـادة العـبء التدريـسي، وبـذل جهـد إضـافي، وكـثرة أعـداد الطـلاب في الفصـل مـن خلفيـات لغويـة متنوعـة، وضعـف في إعـداد المعلمـين لمثـل هـذه المواقـف، وكيفيـة التعامـل مـع هـؤلاء الطـلاب، وقلـة الاهتمـام مـن قبـل قيـادات أعلـى مـن المعلـم لتهيئـة الوضـع المـدرسي؛ كل ذلـك يؤثِّـر في تدريـس الطـلاب، ويؤثّـر في المعلمـين ومواقفهـم اللغويـة تجـاه هـذه الفئـة.

٢-٢- اللغة المهرية

هـي أكـبر اللغـات الجنوبيـة في جنـوب الجزيـرة العربيـة وتسـتعمل في بـلاد المهـرة (ال حفيـظ مذكـور في: الصقـير (٢٠٢٠) وهـي لغـة شـائعة في الأجـزاء الجنوبيـة الشـرقية مـن المملكـة العربيـة

السعودية بالإضافة إلى شرق اليمن، وأجزاء من الكويت، وجنوب عُمان (Morris,2019)، فحضور اللغة المهرية كما في دراسة الصقير (٢٠٢٠) كبير في اليمن وعُمان والمملكة العربية السعودية. ويمثِّل المهريون جماعة لغوية متميزة، لغتها الأولى هي اللغة المهرية، وليست اللغة العربية، فالعربية بالنسبة لهم تُكتسَب تعلمًا كما تُكتسَب أي لغة أجنبية أخرى (بلحاف، ٢٠١٨).

يجمع المهريون على وجود خصائص في اللغة المهرية ليست موجودة في العربية الفصحى (الصقير، ٢٠٢٠)، ومن ذلك: الأصوات الزائدة في اللغة المهرية عن الأصوات العربية، الصوت الأول: يمثلون غالبًا بصوت بين السين والشين من جانب الفم، وأيضًا القاف المرققة وهو ليس خاص بالمهرية، فهناك لهجات تنطقه مثل المهريين، والصوت الثالث: الشين الجانبية، والصوت الرابع: الصاد المرققة الاحتكاكية، وهو مثل القاف المرققة وهو صوت موجود في لهجات أخرى من اليمن وغيرها، وأيضًا عدم نطق صوت العين، وهو ليس خاصًا بلغة المهريين بل موجود في لهجات أخرى، وتتفق المهرية مع العربية في أقسام الفعل، وأصل الفعل الماضي في المهرية ثلاثي مثل الفصحى، وتشبه الميم التي تلحق الجمع بعض عاميات العربية، وتتفق أغلب دلالات الأفعال في المهرية مع الفصحى، وتلحق تاء الثاني للمؤنث كما في الفصحى، وكذلك علامة التثنية والجمع، وتتفق العربية مع المهرية في ياء النسب في آخر الاسم لكن غير مشددة، وتتفق بعض ألقاب الأسر المهرية مع الفصحى، وتتفق في كثير من ألفاظ الجسم والطير والحيوان، وتتطابق المهرية مع الفصحى في كثير من الصفات والألوان، وتتفق مع الفصحى في أسماء الإشارة، وتشابه أسماء الشرط والاستفهام في المهرية الفصحى، وتطابق بعض الظروف الفصحى، ويوافق ترتيب العدد الفصحى، ويوافق تذكيره وتأنيثه في المهرية الفصحى (بلحاف مذكور في: الصقير، ٢٠٢٠).

ويشير (اليزيدي،٢٠٢٠) إلى أن كثيرا من المفردات موجودة في العربية الفصحى بلفظها ونطقها، أو مع تحريف صوتي يتناسب مع المهرية، ويضيف أن أهم ما يلاحظ على اللغة المهرية ظاهرة صوتية أكثر منها كتابية؛ نظرا لطريقة التصويت فيها، وهي تحتاج إلى مران طويل ومراس لمن أراد تعلمها.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٣- الدراسات السابقة التي تناولت المواقف اللغوية

سنبدأ بالدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، فهناك كثرة في الدراسات الأجنبية واهتمام واسع بالمواقف اللغوية في ميدان التعليم على وجه الخصوص، وقد اقتصرنا على الدراسات التي تخص المواقف اللغوية للمعلمين، حيث تناقش معظم الدراسات تصورات المعلمين ومواقفهم المؤثرة في تدريس لغة الأقلية مثل دراسة (Arocena & Gorter,2015)، حيث قارنت تصورات المعلمين في تدريس لغة الأقلية في بيئة الباسك والفريزية، حيث أُجرِيت مقابلات مع (٥١) معلمًا في المدارس الابتدائية من إقليم الباسك (إسبانيا)، وفريزلاند (هولندا). تدرس ثلاث لغات في كلا المنطقتين: الأغلبية (الاسبانية والهولندية)، والأقلية (الباسكية،والفريزية)، واللغة الإنجليزية بوصفها لغة تواصل، واستنادًا إلى آراء المعلمين؛ أعرب المعلمون عن أفكارهم حول التدريس من خلال لغة الأقلية ومن خلال اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى معتقداتهم حول الاستخدام اللغوي المتعدد للغات، وكيفية ارتباط ذلك بالمرجع متعدد اللغات، ويُعتقد أن السياق الاجتماعي له تأثيرمهم من خلال الوالدين ووسائل الإعلام ومكانة اللغات في المجتمع، ووجدت الدراسة أن معلمي اللغة الباسكية أظهروا اتجاهات إيجابية تجاه التدريس باللغة الباسكية، بينما أظهر معلمو اللغة الفريزية معتقدات أكثر سلبية، على الرغم من أنه قد يكون من الجيد تدريس المزيد من المحتوى من خلال اللغة الفريزية لتحسين مكانة اللغة، إلا أنه يبدو أن نقص المواد والتدريب الكافي للمدرسين والافتقار إلى الخبرة في التدريس تسبب في ذلك، وهذا يشير إلى أن المواقف تجاه تدريس لغات الأقليات يمكن أن تكون موجهة نحو السياق الاجتماعي، حيث يرى المعلمون أن السياق الاجتماعي هو عامل مهم يسهل تعلم اللغة الباسكية عندما يكون لها حضور قوي في البيئة المباشرة للمدرسة، وفي المقابل إذا استعملت اللغة الباسكية استعمالا أقل بكثير في السياق الاجتماعي وظلت محصورة في الفصول الدراسية، فقد يصبح السياق عائقًا أمام تعلم اللغة، ويشعر المعلمون أيضا بتأثير أولياء الأمور من خلال المواقف اللغوية التي يجلبها الأطفال إلى المدرسة وقد اكتسبوها من والديهم، فتوقعات أولياء الأمور لها عواقب على أهداف تعلم اللغة؛ لأن مواقف أولياء الأمور ليست هي نفسها تجاه كل لغة من لغات المدرسة، فيعتقد معلمو اللغة الفريزية أن القيمة التي يعطيها الآباء للغة الفريزية يمكن أن تكون منخفضة للغاية.

وفي سياق آخر في فلسطين حُللّت تصورات المعلمين في برنامج ثنائي اللغة عبري-عربي، حيث اللغة العربية هي لغة الأقلية، وخلصت الدراسة إلى أن مواقف المعلمين الإيجابية والتدخُّلات باستخدام لغة الأقلية أمر بالغ الأهمية؛ لإدراج كل من لغات الأقلية والأغلبية في برامج التعليم ثنائي اللغة، وتشير النتائج إلى أن المعلمين رأوا أنفسهم عوامل للتغيير اللغوي، وكانوا مصرين على تزويد الفصل بأقصى قدر من التعرض للغة العربية خلال الفترة المحددة للمشروع. واستخدم المعلمون العديد من الإستراتيجيات التي تهدف إلى تعزيز مخرجات اللغة العربية في اللغة الثانية بين الأطفال الناطقين بالعبرية والذين كانوا مترددين في السابق في استخدام اللغة (Dubiner & Schwartz,2018).

وهدفت دراسة (Glock & Pit-ten, 2019) إلى معرفة تأثير التنوع الثقافي في المدارس (الفعلي أو المتخيل) على مواقف المعلمين تجاه طلاب الأقليات العرقية. شارك في الدراسة الأولى (١٠٥) من المعلمين ما قبل الخدمة (منهم ٩٠ معلمة)، وشارك في الدراسة الثانية (٢٣١) معلمًا (منهم ١٥٩ معلمة). وُظِف اختبار الارتباط الضمني بتقييم المواقف الضمنية تجاه طلاب الأقليات العرقية، ثم قيمت المواقف الصريحة عن طريق الاستبانة، وكان لمعلمي ما قبل الخدمة الذين يتخيلون مدرسة أكثر تنوعًا ثقافيًا مواقف ضمنية سلبية تجاه طلاب الأقليات العرقية أكثر من أولئك الذين يتخيلون مدرسة أقل تنوعًا، وفي المقابل كان للمعلمين أثناء الخدمة الذين يعملون فعليًا في مدارس أكثر تنوعًا مواقف ضمنية أقل سلبية تجاه طلاب الأقليات، وربط معلمو ما قبل الخدمة التدريس في المدارس المتنوعة ثقافيًا بزيادة الجهد، في حين أفاد المعلمون في أثناء الخدمة الذين يعملون بالفعل في مدارس متنوعة ثقافيًا عن حماس أكبر تجاه تدريس طلاب الأقليات العرقية، وقام (Kleen & Deckhouse,2019) بدراسة كان الهدف منها تقييم المواقف الضمنية والصريحة لمعلمي ما قبل الخدمة تجاه الطلاب الأتراك، حيث ينتمي الطلاب الأتراك إلى أكبر مجموعة أقلية عرقية، ويظهرون أدنى مستويات التحصيل الأكاديمي مقارنة بمعظم الأقليات العرقية الأخرى أو الطلاب الألمان، وقد تسهم مواقف المعلمين تجاه الطلاب الأتراك في مساوئ هذه الفئة الاجتماعية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في المواقف الصريحة، ولكن هناك اختلافات كبيرة في المواقف الضمنية اعتمادًا على الخلفية العرقية للمعلمين، فأظهر معلمو ما قبل الخدمة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

من ذوي الخلفيات التركية مواقف ضمنية إيجابية تجاه الطلاب الأتراك، وكان لمعلمي ما قبل الخدمة من خلفيات الأقليات العرقية الأخرى مواقف حيادية، في حين كان لمعلمي ما قبل الخدمة الألمان مواقف ضمنية سلبية تجاه الطلاب الأتراك.

وهدفت دراسة (Cancels, 2023) إلى استكشاف كيف يمكن لمواقف التنوع المختلفة للمعلمين أن تؤثّر في العلاقات الاجتماعية للطلاب من الأقليات العرقية والأغلبية في هولندا، والتمييز المتصور من قبل المعلمين والطلاب في الفصول الدراسية المتنوعة. شارك في هذه الدراسة (٧٨) معلمًا من الصف الرابع إلى السادس، أجاب الطلاب عن أسئلة حول قبول الأقران، والشعور بالانتماء، والعلاقة بين المعلمين والطلاب، والتمييز العرقي المتصور. وأجاب المعلمون عن الأسئلة المتعلقة باستبانة مواقف التدريس المستجيبة للثقافة. ورغم الاعتقاد أن مواقف المعلمين المتنوعة من شأنها أن تؤثّر في علاقات الطلاب الاجتماعية مع أقرانهم والمعلمين والتمييز من قبلهم، ولكن عثر فقط على تأثير تفاعل الثقافة الوطنية والعرق على التمييز المتصور من قبل الأقران، وتأثير (التفاعل) للاستجابة الثقافية (والعرق) على الشعور بالانتماء.

وأظهرت الدراسات أن المواقف اللغوية والتحدي والقوالب النمطية السلبية هي التي يرتبط بها المعلمون قبل الخدمة في المدارس المتنوعة ثقافيًا، في حين أن الارتباطات السلبية للمعلمين في أثناء الخدمة قد تنخفض من خلال الخبرة الفعلية في العمل مع طلاب الأقليات العرقية كما في دراسة(lock & Pit-ten, 2019) كما توصلت دراسة (Cancels,2023) إلى أن طلاب الأقليات المختلفة لا يحظون إلا بالنسب الأقل مقارنة بكثير من أقرانهم، وتقارب أقل مع معلميهم، والمزيد من الصراع مع معلميهم، وتمييزًا أعلى من قبل أقرانهم مقارنة بطلاب الأغلبية العرقية.

والدراسة الحالية تتفق مع معظم الدراسات الأجنبية في أنها تعرض للمواقف اللغوية للمعلمين تجاه لغة الأقليات، في حين تختلف الأقلية اللغوية في هذا البحث عن الدراسات السابقة في قرب شبه الأقلية اللغوية المهرية بالعربية، والمجتمع المهري يتفق في جوانب كثيرة مع مجتمع لغة الأغلبية مثل الدين والعرق وصفات المهريين المسالمة التي يفترض

أن يقدم لهم أفراد المجتمع الدعم والمساندة، بعكس الدراسات الأجنبية ومجتمعاتها المختلفة عرقيا وسياسيا ودينيا، والتي قد تكون أسباب المواقف اللغوية لديها مدفوعة بأيدولوجيات مجتمعية.

أما في الدراسات العربية فلم يعثر الباحثان على دراسة عربية عن المواقف اللغوية للمعلمين، إنما وجدت فقط دراسات عربية تناولت المواقف اللغوية في المملكة العربية السعودية في سياقات أخرى غير التعليم مثل دراسة الصقير (٢٠٢٠)، التي استهدفت معرفة مواقف المهريين صغارًا وكبارًا من اللغتين العربية والمهرية والمتحدثين بهما، ومعرفة اللغة التي يفضِّلها المهريون كبارًا وصغارًا للدراسة، وكان منهج الدراسة المنهج الإثنوغرافي، وجُمِعت البيانات بواسطة أداتي الدراسة: المقابلة، وكان من أهم النتائج والاستنتاجات التي خرج بها الباحث: أن للمهريين كبارًا وصغارًا مواقف إيجابية جدًّا تجاه اللغة المهرية والمتحدثين بها، ولكبارهم مواقف إيجابية من اللغة العربية، ونفعية من المتحدثين بها، وللصغار مواقف إيجابية من العربية لكنها أقل من مواقفهم تجاه المهرية، ولهم مواقف إيجابية تجاه المتحدثين بالعربية، وقد استفادت الدراسة الحالية من دراسة الصقير (٢٠٢٠) في الإطار النظري ومن دليل المقابلة، ثم تبعت دراسة الصقير دراسات أخرى في المواقف اللغوية للهجات في المجتمع السعودي ومواقف متحدثيها تجاهها، كدراسة زعيبر (٢٠٢٣)، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة المواقف اللغوية لأهالي حوطة بني تميم تجاه استعمال لهجتهم في المجتمع المحيط بهم خارج منطقتهم الأصلية، وكانت المقابلة هي الأداة المناسبة لجمع البيانات، وتمثّلت النتائج في الآتي: أظهر المشاركون مواقفهم الإيجابية تجاه اللهجة التميمية، وظهرت مشاعر المحبة والولاء والانتماء للهجة التميمية في أثناء التحدث بها أو سماعها من الآخرين، وأن استعمال اللهجة التميمية كان مرتفعًا أكثر عند استعمالها داخل نطاق العائلة ومع المحيطين القريبين، بعكس استعمالها في المواقف الرسمية.

ثم جاءت دراسة الحفظي (٢٠٢٤) لمعرفة المواقف اللغوية لأهالي رجال ألمع المقيمين في الرياض تجاه لهجتهم، ولتحقيق هذا الهدف: استعملت الباحثة منهج دراسة الحالة، وتكونت عينة الدراسة من أسرة سعودية من منطقة رجال ألمع تقيم في الرياض، وكان عدد أفرادها (٧). وخرجت الدراسة بعدد من النتائج، أهمها: نشوء نمط لغوي خاص لهذه

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العوائـل داخـل المـنزل، كونتـه العائلـة مـن تأثرهـا ببيئتهـا وانتمائهـا ومعتقداتهـا، أسـهم هـذا النمط في تكوين هوية صغيرة عززت روابط الأسرة بعضها ببعض، وأبقتها على اتصال مع المجتمع المستضيف. والموقف الإيجابي للعائلة تجاه لهجة رجال ألمع، يتبدّى في محبتها والفخر بها، والرغبة بانتشارها مع انتفاء القدرة على الحديث بها، وفي سياق آخر في المملكة العربية السعودية تناقش دراسة (Alsahafi,2022) الوضع الاجتماعي اللغوي للاجئين الميانماريين (البورميين) الناطقين باللغة الروهينجية في المملكة العربية السعودية، وتحديدًا في مواقف المشاركين فيما يتعلق بلغتهم الأم واللغة الرسمية للبلاد (العربية). وكانت الأداة هي استبانة ومناقشات جماعية مركزة مع (٦٥) لاجئًا من الروهينجا المولودين في السعودية، حيث كان للمشاركين عمومًا مواقف إيجابية تجاه كل من اللغتين الروهينجية والعربية، ويبدو أن الآراء الإيجابية حول اللغة العربية تلبي مجموعة متنوعة من الاحتياجات الاجتماعية والدينية، بما في ذلك الاندماج في المجتمع السعودي، حيث تفتح اللغة العربية الباب أمام النجاح التعليمي والاقتصادي، والوصول إلى القرآن الكريم وتعاليم الإسلام.

وفي السياق التعليمي الجامعي للكشف عن المواقف اللغوية للمتعلمين جاءت دراسة (Almahmoud,2022) للكشف عن اتجاهات طلاب الجامعة السعودية في المسارات الأكاديمية والإنسانية والعلمية والصحية حول مستوى الفصيح والعامي في اللغة العربية وكذلك اللغة الإنجليزية، وقد أظهرت النتائج أن استخدامهم العامية كان الأعلى، ثم اللغة الإنجليزية، ثم اللغة الفصحى، فقد أظهر إيجابية مواقفهم نحو الفصيح في الجانب المعرفي والعاطفي، بينما كانت مواقفهم سلبية في الجانب السلوكي، وأما مواقفهم تجاه العامية العربية فقد كانت إيجابية في الجانب العاطفي والسلوكي، وتميل للسلبية في الجانب المعرفي، وأما الإنجليزية فقد كانت إيجابية في الجانب المعرفي والعاطفي والسلوكي.

والدراسة الحالية هي من أوائل الدارسات العربية في هذا الميدان في الكشف عن المواقف اللغوية تجاه لغة طالبات من أقليات لغوية في المجتمع السعودي دراسة نوعية -على حد علم الباحثين-، وقد استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في الإطار النظري، وكذلك الاطلاع على المنهجيات المتبعة في تلك الدارسات ومقارنتها بالدارسة الحالية، وقراءة النتائج التي توصّلت إليها، حيث كشفت عن أهمية المواقف اللغوية.

٤- أسئلة البحث

- ما المواقف اللغوية لمعلمات اللغة العربية تجاه المهريات؟
- ما المواقف اللغوية لمعلمات اللغة العربية تجاه لغة المهريات العربية؟
- ما المواقف اللغوية لمعلمات اللغة العربية تجاه لغة المهريات المهرية؟

٥- أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن المواقف اللغوية لمعلمات اللغة العربية تجاه المهريات ولغة المهريات العربية والمهرية.

٦- أهمية البحث

يمكن أن يقدِّم هذا البحث إضافة علمية في دراسة مواقف معلمات اللغة العربية اللغوية تجاه الطالبات المهريات المتحدثات بالمهرية والعربية، وتعدُّ من الدراسات الأولى التي اهتمت بالمواقف اللغوية للمعلمات في مدارس المملكة العربية السعودية، والكشف عن مواقفهن ومدى تأثيرها في الطالبات.

٧- مجتمع البحث، والمشاركات في البحث

يتكوّن مجتمع البحث من معلمات اللغة العربية اللاتي يدرِّسن المهريات مقررات اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وشارك في البحث ست معلمات، وهن: (ث، م) معلمة تدرس في المرحلة الثانوية ولها (١٤) سنة خبرة، وكانت البداية من الخرخير، و(م، ج) معلمة تدرِّس في المرحلة المتوسطة ولها (١٧) سنة خبرة، وأربع معلمات يدرِّسن في المرحلة الابتدائية، وهن: (ب، أ) ولها (١٣) سنة خبرة وكانت بدايتها من الخرخير، و(ب، ع) لها (١٤) سنة وكانت بدايتها من الخرخير، و(ب، ي) و(ب، ف) لهما (٢٥) سنة خبرة.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٨- إجراءات البحث

٨-١-١- منهج البحث وأداة جمع البيانات

تبنَّى الباحثان المدخل النوعي، أما بالنسبة لأداة جمع البيانات فهي المقابلة شبه المقيدة، وهي أكثر أنواع المقابلة استعمالا في بحوث اللسانيات التطبيقية، تعتمد على دليل إرشادي مُعّد مسبقا يشتمل على عدد من الأسئلة وأدوات للسبر، وتتصف الأسئلة بأنها مفتوحة النهايات، ويكون فيه تشجيع المشارك بالبحث (المقابَل) على تفصيل الكلام في القضية المطروحة وتناوله لها بإسهاب وتكون بطريقة استكشافية. (الشويرخ،٢٠٢٣)

٨-٢-١- إعداد المقابلة

بعد الرجوع إلى أداة المقابلة في دراسة الصقير (٢٠٢٠) أُعدّ بناء دليل المقابلة مع تعديلات تناسب المشاركات بالبحث (المعلمات)، ثم قام أحد الباحثين بإجراء الخطابات الرسمية لإدارة التعليم؛ لتطبيق أداة البحث، ووقع الاختيار على أربع مدارس تتمركز فيها طالبات مهريات بنسبة كبيرة، وبعد أخذ الإذن من إدارة التعليم؛ انطلقت الباحثة بتسهيل المهمة إلى المدارس الابتدائية ثم المتوسطة ثم الثانوية ، ولقيت الباحثة تعاونا من إدارات المدارس جميعها التي طُبِق فيها البحث، قابلت الباحثة المديرة وأبلغتها بالبحث، وعقدت مقابلة مع معلمات العربية اللاتي يدرسن المهريات، اختارت مديرات المدارس المستهدفة المعلمات اللاتي يدرسن المهريات واللاتي ستعقد معهن المقابلة ، وكان الاختيار من المديرة بصفتها أعرف بالمعلمات اللاتي لديهن خبرة طويلة في تدريس المهريات وإمكانية تعاونهن للمشاركة في البحث، ثم قدمت فكرة البحث وأهميته، وأن المقابلات ستكون سرية لأغراض علمية، ومشاركتهن بالمقابلة طوعية، ولهن حق في الانسحاب متى أردن، كل معلمة عُقِدت معها المقابلة لوحدها، باستثناء معلمة استقبلتها الباحثة في منزلها لإجراء المقابلة، وقد استغرقت كل مقابلة ساعة مع كل معلمة، سُجِّلت المقابلات بعد استئذان المعلمات باستثناء ثلاث معلمات فضّلن أن تُكتب البيانات، وإبداء رغبتهن بعدم التسجيل وقد استجابت الباحثة لرغبتهن.

٨-٢-٢- تحليل المقابلة

بعد تسجيل المقابلات وتفريغ المقابلات المسجلة صوتيا، أُدخلت البيانات في برنامج (MAXQDA) بعد تحميله والتدرب عليه من خلال خبرة أحد الباحثين، وعقد جلسات لشرح طريقة التعامل مع البيانات، نُظمت البيانات فيه وحُللت من قبل الباحثين إلى رموز ثم فئات ثم محاور؛ لتجيب عن أسئلة البحث.

٩- نتائج البحث

٩-١- إجابة السؤال الأول

ونصّه: "ما المواقف اللغوية لمعلمات اللغة العربية تجاه المهريات؟"

لمعلمات اللغة العربية مواقف لغوية تجاه المهريات تتمثل في محورين:

مواقف سلبية، ومواقف إيجابية، وهي تندرج تحت فئات: مواقف سلبية معرفية، مواقف سلبية عاطفية، ومواقف سلبية سلوكية، وسنحلل البيانات من **المحور الأول** المواقف اللغوية السلبية، ثم **المحور الثاني** المواقف اللغوية الإيجابية.

❖ **المواقف السلبية المعرفية:** وكانت لمعلمات الابتدائية، وتمثلت في عدة أسباب **عدم الاهتمام بالتعليم**، ومن شواهد ذلك: قالت (ب، ف): "عدم الاهتمام من الطالبة، فلا يوجد مذاكرة ولا اهتمام"، وتؤيدها (ب، أ) بقولها: "التعليم ثانويٌّ، يهتمون بالتعليم البسيط إجادة القراءة والكتابة، وربما **عزوفهن عن الدراسة بسبب أن البيئة الاجتماعية لا تشجِّع على العلم**، فنمط حياتهن يختلف". وترى (ب، ي) أن أغلب **أولياء أمور الطالبات لا يوجد لديهم وعي بأهمية التعليم** فهو بنظرهم ليس أساسيًا، ويسجلون بناتهم في عمر كبير، ويفصلن متى أردن "**التعليم يكون في المدرسة فقط**، أما في البيت فلا يوجد تعليم، ومن شواهد ذلك ما قالته (ب، أ): "تدريس المهرية يتم في المدرسة فقط، أما خارج المدرسة فلا يوجد تعليم، حيث لا تذاكر الدروس، مثلًا مذاكرة حل الواجبات، الاختبارات النهائية تعتمد على ذاكرتها دون

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المذاكرة قبل الاختبار" **عدم تحدثهن العربية في الصفوف الأولية**، ومخاطر ذلك على التحصيل الدراسي، حيث ترى (ب، أ) "أن عدم تحدثهن العربية قد أدى إلى ضعف التحصيل الدراسي، وبعض الأحيان **صعوبة التواصل مع الأهل، فأغلبهم أمّيون**"، وتؤيد ذلك (ب، ي) و(ب، ف) بقولهما: "واجهنا صعوبة في تدريس المهريات من ناحية إتقان العربية في الصف الأول، فإذا كانت لا تتحدث العربية ولا تتعلمها، يكون ذلك عائقًا لها في الفهم؛ لأن الدروس تكون باللغة العربية".

❖ **المواقف السلبية العاطفية**، تمثلت في مشاعر معلمات المرحلة الابتدائية تجاه المهريات تقول (ب،أ) **تحزب المهريات** "لأن المدرسة في حي يسكنه المهرة" ترى (ب،أ)" **لا يفضلن التأثير الخارجي على ثقافتهن** سواء في عاداتهن وفي حياتهن، " عدم مشاركة المهريات خارج المدرسة وأنهن لا يحبذن ذلك، ومن شواهد ذلك ما قالته (ب، ع): "نعم، داخليًا في المدرسة يشاركن، أما خارجيًا فلا، وأعتقد أن الأهل يرفضون ذلك، فهم متمسكون بعاداتهم"، وتشير (ب، أ) إلى ذلك بقولها: "تشارك في المدرسة فقط، أما خارج المدرسة فلا يشاركن في ذلك؛ بسبب **تحفظهن بعدم البروز والظهور**، أما في المدرسة فحاولنا تشجيع المهريات على المشاركة في الأنشطة خارج المدرسة، ولكنهن ينسحبن ويعتذرن أحيانًا بعد الموافقة". وتقول (ب، ف): "نعم يشاركن مشاركة ضعيفة، نادرًا ما يشاركن في الإذاعة، وأذكر أنه في إحدى المرات تم اختيار طالبات مهريات للمشاركة في الإذاعة، ولكن في اليوم الثاني كانت الطالبات المهريات غائبات، لا أعلم السبب، ولكن أعتقد أنهن **يخفن من الظهور** فانسحبن"

تعامل المهريين مع بناتهم في الدراسة ومن شواهد ذلك (ب، أ) "لا يضغطون على بناتهم في التعليم يفصلن متى أردن ذلك لكن فيه تحسن بسيط"

❖ **المواقف السلبية السلوكية** ظهرت لدى معلمات المرحلة الابتدائية في **بذل جهد إضافي لتدريس المهريات في الصفوف الأولية** من ناحية التأسيس في العربية، وقلة الاهتمام لديهن، **فيكون العبء الأكبر على المعلمة**، تذكر المعلمة (ب، ف) **أن زيادة عدد المهريات في الفصل** يتطلب عملًا أكثر من المعلمات في المدارس الأخرى التي لا يوجد

بها مهريات؛ مما يجعل **المعلمات يطلبن النقل** إلى مدارس أخرى ذات ضغط أخف وأقل جهدًا، ومن شواهد ذلك ما قالته (ب، ف): "لدي في الفصل (٣٨) طالبة، عدد المهريات منهن (٢٤) طالبة، وبعض المعلمات نقلن بسبب الجهد المضاعف؛ فإذا كان لديك صفوف مبكرة وأطفال في بداية دراستهم يتحدثون العربية فأنت تبذل معهم كل الجهد، فكيف بطالب لا يتقن العربية؟! وأيضًا أهله غير متعاونين، فلا شك أن الجهد سيكون مضاعفًا، وأنني وقفت على حال معلمات تقدّمن بطلبات نقل إلى مدارس أخرى؛ بسبب الضغط والجهد المضاعف"

المحور الثاني:

وكانت المواقف الإيجابية عند معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية، وهي تندرج تحت فئات: مواقف إيجابية معرفية، ومواقف إيجابية عاطفية، ومواقف إيجابية سلوكية.

❖ **المواقف الإيجابية السلوكية:** ظهرت مواقف المعلمات في الصفوف العليا من الابتدائي، والمتوسط والثانوي من خلال **تشجيع المهرية لتعلم العربية**، ومن شواهد ذلك قول المعلمة (ب، ي): "يكون التركيز عليهن في الصف، أقدمهن وأضعهن بجانب بنات ممتازات يجلسن معهن، ونشجعهن، والحمد لله يوجد أثر لذلك"، **تشجيع المهريات وعقد لقاءات مع أولياء الأمور**، ومن شواهد ذلك المعلمة "ب، أ" **التعزيز المستمر** بالشهادات والتكريم ولاقى ذلك شعورا طيبا، تفعيل لوائح السلوك ومحاولة الانضباط، عمل مسابقات على الفصول وتفعيل الإرشاد الطلابي، والتواصل مع أولياء الامور هناك تحسن ولكن بطيء" **تشجيع مشاركة المهريات في الأنشطة المدرسية داخليا**"، تقول (م، ج): "يشاركن في الأنشطة داخل المدرسة، ومستواهن جيد جدًّا في الأنشطة المدرسية، ويتفاعلن معها". وقد اتفقت المشاركات بالبحث على أن المشاركة المهرية يتفاعلن داخليًا في المدرسة.

❖ **المواقف الإيجابية المعرفية:** وتجلت مواقف المعلمات في الصفوف العليا من الابتدائية، والمرحلتين المتوسطة والثانوية في **تمكن المهرية من العربية**، ومن شواهد ذلك معلمة المرحلة الثانوية (ث، م): "عندي مجموعة متفوقة ومجموعة ضعيفة على مستوى

الطالبة وجدّيتها، ولا دخل للغة في الموضوع". **خفوت ظاهرة تسجيل المهرية في سن كبير**، بالمرحلة الابتدائية، ومن شواهد ذلك المعلمة (ب،أ) "أن المهريات في المدرسة نصفهن يدخلن في سن سبع سنوات، والنصف الآخر في سن تسع سنوات، وقد خفَّت هذه الظاهرة **"تدريس المهرية الخصوصي يحسن مستواها** قالت (ب، ف): إذا تم تدريس المهرية عند مدرسة خصوصية فإنها تستجيب ويتحسّن مستواها"

المواقف الإيجابية العاطفية وظهرت في استجابات المعلمات المشاركات بالبحث بالإجماع معلمات الابتدائي والمتوسط والثانوي، وتتمثل في ما يميز المهريات **الشخصية القوية، واعتزازهن بلغتهن المهرية، محترمات في التعامل، ومشاكلهن قليلة في المدرسة** بإجماع المشاركات في البحث، ومن شواهد ذلك ما قالته (ب،ع): "تتميز المهرية بقوة الشخصية، واحترامها للمعلمة وللكبير، ولا تخطئ في حق أحد"، وتضيف (ب،أ) بعضًا من جوانب القوة لدى المهريات: "أرى أن لديهن **ذكاء اجتماعيًا عاليًا**، وثقة بالنفس، والتصرف لوحدها في حل المشكلات، **ذكاؤها أيضًا في اكتساب العربية، وامتلاكها مهارات الاتصال** بالكلام والإشارات وتعبيرات الوجه ورفع الصوت، **ذكاء انفعالي** وضبط للنفس".

٩-٢- إجابة السؤال الثاني

ونصّه: "ما المواقف اللغوية لمعلمات اللغة العربية تجاه لغة المهريات العربية؟"

لمعلمات اللغة العربية مواقف تجاه لغة المهريات العربية تتمثل في محورين: مواقف سلبية، ومواقف إيجابية، المواقف السلبية كانت عند معلمات المرحلة الابتدائية، وهي تندرج تحت فئات: مواقف سلبية معرفية، مواقف سلبية عاطفية، مواقف سلبية سلوكية.

❖ **المواقف السلبية المعرفية**: وكانت عند معلمات الابتدائي وتمثلت في **عدم اختلاط المهرية بمتحدثات العربية يقلل فرصة اكتسابها العربية**، ومن شواهد ذلك ما قالته المعلمة في الابتدائية (ب، ف) "وظهر ذلك جليًا في أثناء جائحة كورونا في التعليم "عن بعد"، حيث **كابدنا صعوبة اكتسابهن العربية** عن بعد؛ نظرًا لعدم الاختلاط مع زميلاتهن المتحدثات العربية". وتضيف المعلمة (ب، ي): "جاءتنا طالبة في الصف الأول لا تتحدث العربية، توقعنا أنها لم تفهمنا، حدثتها المعلمة بالعربي وهي تنظر

للمعلمة دون فهم وأمها تتحدث العربية". أيضا **صعوبة في اكتساب اللغة العربية في الصفوف الأولية**، وتذكر (ب، ف): "ولأني أدرس صف أول فألاحظ أن أغلبهن لا يتحدثن العربية وحتى لا يفهمنها، والتحدث بها يستغرق فصلين دراسيين، وبعضهن تعيد السنة وترسب، وكم من طالبة مهرية رسبت في الصف الأول والسبب عدم فهمها العربية"، **صعوبة التواصل مع المهرية التي لا تتقن العربية**، وهذا ما أكّدته معلمة الصف الأول الابتدائي في مدرسة أخرى (ب، ي)، قائلة: "لا نفهم حديث بعضهن بالعربي، نجلس وقتًا طويلًا حتى نفهمها وتفهمنا، وبعضهن تستعين بمترجمة، في صعوبة تعلم العربية" ومن المواقف السلبية المعرفية للمعلمات كما ذكرته إحدى المعلمات في المرحلة الابتدائية مشاعر المهرية في الصفوف الأولية. (ب، ي) **" الخوف الشديد من المدرسة في الصف الأول الابتدائي، وعدم التحاق المهرية بالروضة قبل المدرسة"**.

تفاوت مستوى المهرية في العربية من شواهد ذلك قول (ب، ف) **"ينقسمن إلى مستويات**، بعضهن نابغات، ويمتزن باستيعاب اللغة العربية ولديها اهتمام بالتحصيل، وهناك من هي مستواها جيد، والبعض الآخر ضعيف، والأسباب اللغة برأيي، فإذا فهمت الطالبة المهرية اللغة العربية أصبح مستواها جيدًا، وإذا لم تفهم العربية فإن مستواها يظل ضعيفًا، فالعائق اللغة وقلة الاهتمام"، و(ب، ع) وكذلك معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية يتفقن على وجود تفاوت في المستوى، ويختلفن عن معلمات المرحلة الابتدائية في أن السبب يعود للغة العربية، فيرجعن الاختلاف إلى أسباب أخرى، منها: **ضعف الدافعية**، ونقص الطموح لديهن، وهذا ما تؤكده (م، ج) بقولها: **كثرة الغياب هو المؤثر**، والإهمال، وليست اللغة التي يتكلمن بها؛ لأنهن يتحدثن العربية بكل أريحية"

تفاوتت مواقف المعلمات في **فهم العامية الدارجة وفهم الفصحى لدى المهرية**: ترى (ب، ي) تفاوتًا، فبعضهن تجد صعوبة في فهم الفصحى لدى المهرية، وتؤكد ذلك (ب، أ): "يصعب على المهرية الألفاظ العميقة الصعبة في الفصحى العربية، وبعض الأسئلة في الصفوف العليا في الاختبار تكون بالفصحى لا تفهمها المهرية فتعاد لها الأسئلة بطريقة أخرى؛ حتى تفهم المهرية الكلمات البسيطة العربية، فإذا شُرح السؤال والكلام فهمت السؤال **وتفهم المهرية**

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

العربية من السياق"، والبعض من معلمات الابتدائي يرين فهم العامية الدارجة واللهجات أصعب عند المهرية، ترى (ب، ف) "أن بعض المهريات لا تفهم الطالبات المعلمات، مثلًا الجدّاويات تكون اللهجة صعبة عليهن، الفصحى يفهمنها أكثر من العامية، فلذلك بعض اللهجات تفهمها وبعضها لا تفهمها، قليل من اللهجات التي يفهمونها"

❖ **المواقف السلبية العاطفية** ظهرت في معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وتمثلت في إحساس المعلمات **بمشكلة النطق لدى المهرية في العربية**، ومن شواهد ذلك (ب،ي) " فنعرف أن هذه الطالبة مهرية إذا تكلّمت العربية، من خلال طريقة الكلام واللكنة فيها، بينما ترى (ب، ف) "أن المستوى متفاوت، ولكن الطالبة المهرية إذا أتقنت العربية اختفت عندها كل مشاكل النطق، حيث تصبح لديها طلاقة"، وفي المرحلتين المتوسطة والثانوية، ترى (م، ج) أن الصعوبة في فهم القاعدة النحوية، وتقول (ث، م): "لكن النطق عليه ملاحظات: لكنة واضحة تتكلم الفصحى، لكن نطق الكلام غير جيد، فاللكنة المهرية واضحة".

وترى معلمات اللغة العربية ممن درسن المهريات القرآن الكريم أن المشكلة في قراءة القرآن، حيث يكون **النطق صعبًا عليهن**؛ فقد أكدت (ب، أ) "وجود صعوبة لديهن في تلاوة القرآن؛ لأنه يحتاج إلى فصاحة ومخارج صحيحة، وإن كانت المشكلة موجودة حتى لدى متحدثات العربية، إلا أنها لدى المهريات تظهر بوضوح"، وتشير (ب، ع) إلى أن " حفظهن للقرآن سريع جدًّا، ولكن يواجهن صعوبة في النطق"، وترى (ث، م) "أنهن ربما لا يتقن القرآن؛ لأنهن لا يدرسن القرآن كثيرًا في المرحلة الثانوية بالنسبة لبقية المواد، فالأمر يعتمد على الطالبة ومستواها واجتهادها؛ فقد لا يسمعن القرآن كثيرًا، وهذا طبيعي أن يجدن صعوبة في القرآن، فالاستماع إلى القرآن يُحسن النطق".

❖ **المواقف السلبية السلوكية** تمثلت في فئة من معلمات الابتدائي **يكابدن صعوبة تدريس العربية** في الصف الأول الابتدائي، حيث يحتاج **جهدًا مضاعفا لمن لم تتقن العربية أبدًا**، تقول (ب، ف): "التعليم يؤثّر عليهن، ولكن البداية صعبة، أنا أدرّس الصفوف الدنيا في المرحلة الابتدائية، فهي مرحلة تأسيس واهتمام للطالبة متحدثة العربية، فكيف بالمهرية التي لا تجيد العربية؟! وأيضًا الطالبة **المهرية لا تتعلم إلا**

في المدرسة، فإننا نبذل جهدًا مضاعفًا، أفرح كثيرًا إذا تعلمت الطالبة المهرية اللغة العربية، **وفئة بسبب الضغط والجهد المضاعف** قد تطلب النقل إلى المدرسة أخرى، وتؤكد ذلك (ب، أ) بقولها: "المهرية في بداية التحاقها بالمدرسة تحتاج جهدًا مضاعفًا لتعليمها العربية أكثر من الطالبات المتحدثات العربية في الصف الأول الابتدائي، وقد وجدت معلمات تقدمن بطلب نقل لمدارس المتحدثات العربية؛ بسبب معاناتهن مع غير متحدثات العربية خصوصًا في المرحلة الأولية أو الصفوف الدنيا".

المحور الثاني:

وكانت المواقف الإيجابية عند معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية، وهي تندرج تحت فئات: مواقف إيجابية معرفية، ومواقف إيجابية عاطفية، ومواقف إيجابية سلوكية.

❖ **مواقف إيجابية معرفية** تمثلت في **أسباب تعلم العربية عند المهريات،** في التعلم والممارسة والمخالطة ومن شواهد ذلك، (ب، أ) " أن التعلّم في المدرسة من أكثر الأسباب في اكتساب المهريات اللغة العربية، وأيضًا من المجتمع، ومن صديقاتها متحدثات العربية، والأماكن العامة، وربما التواصل الاجتماعي، وتقول (ب، ف): "باعتقادي أن اختلاط المهريات مع زميلاتهن متحدثات العربية ساعدهن على اكتساب العربية".

يتميز أغلب المهريين بسرعة إتقان العربية، وهذا ما لاحظته (ب، أ)، تقول: "إن المهريين يتميزون بسرعة تعلم العربية في فتره وجيزة جدًا صغارًا أو كبارًا، ذكورًا أو إناثًا، لاحظت كبارًا لا يعرفون العربية، تمكّنوا من إجادتها؛ ربما لأن جميع الوسائل بالعربية ساعدهم على ذلك".

تلاشي صعوبات تعلم العربية كلما تقدمت المهرية في الصفوف العليا ثم المتوسطة والثانوية، ومن شواهد ذلك المعلمة (ب، ع)، تقول: "مشكلة العربية في الصفوف الأولى، فهناك طالبات مهريات في الصف السادس يعدن القصة -مثلًا قصص الأنبياء- بحذافيرها باللغة العربية"، وأيضًا في المرحلة المتوسطة، حيث تؤكد (م، ج) على أن المهريات في المتوسطة متقنات للعربية، ولا توجد مشكلة عدم إتقانها لديهن، وأكّدت كذلك (ث، م) بقولها: "المهريات في المرحلة الثانوية يتكلمن العربية بطلاقة ويفهمن الفصحى، أما بالنسبة

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

للمرحلة الثانوية فلا توجد مشكلة أبدًا، أحيانًا لفظة عربية فصحى غير دارجة ولكن بالعامية يفهمونها، من تدرس العربية عشر سنوات ستكون جيدة". وأيضا فهم الفصحى والعامية بدرجة كبيرة في المرحلة المتوسطة والثانوية ومن شواهد ذلك ما تؤكده (م، ج) "أنه لا توجد إشكالية بين فهم الفصحى وفهم اللهجة المحكية الدارجة، كلها تفهمها الطالبة المهرية". **تفوق المهرية مرتبط بإتقان العربية** ومن شواهد ذلك قول (ب، ف): "ينقسمن إلى مستويات، بعضهن نابغات، ويمتزن باستيعاب اللغة العربية ولديها اهتمام بالتحصيل، وهناك من هي مستواها جيد، والبعض الآخر ضعيف، والأسباب اللغة برأيي، فإذا فهمت الطالبة المهرية اللغة العربية أصبح مستواها جيدًا، وإذا لم تفهم العربية فإن مستواها يظل ضعيفًا، فالعائق اللغة وقلة الاهتمام"، وتتفق معها (ب، ي) و(ب، ع) في تفاوت المستوى لدى المهريات، وكذلك معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية يتفقن على وجود تفاوت في المستوى، ويختلفن عن معلمات المرحلة الابتدائية في أن السبب يعود للغة العربية، بل يرجع للفروق الفردية وأسباب أخرى.

❖ **مواقف إيجابية عاطفية** وتظهر مشاعر المعلمات في **صفات المهرية الشخصية في إتقان العربية**، تتفق المعلمات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية على أن الطالبة المهرية التي تتقن المهرية، وتكتسب العربية في المدرسة لديها **ذكاء عال**، وتذكر (ث، م) "أرى القوة لدى المهريات في إتقان العربية في مجتمع يتكلم المهريّة، وهي أخذتها من المدرسة، وفي العربية شاطرة، وهي عندها انفصال، في البيت تتحدث مهرية شيء طيب"، وإلى جانب الذكاء في اكتساب اللغة العربية هناك **مهارات تواصل المهريات جيدة**، حيث ترى (ب، أ) "قوة الشخصية وشعورها بالأمان وعدم الخوف، تتحمل المسؤولية، تتعلم أشياء من تلقاء نفسها، مثل: اللغة العربية تتعلمها في المدرسة مع أن الأسرة تتحدث معها المهرية، وافتخار بعضهن باللغة العربية، فمثلًا أجد طالبة تقول: إن أهلي يتحدثون العربية، ويكون ذلك بدافع الافتخار، قوة الشخصية أيضًا، فعلى الرغم من إتقانهن العربية إلا أنهن يتحدثن المهرية ويتواصلن بها فيما بينهن".

ملاحظة المعلمات التطور المستمر للمهريات، تقول (ب، ع): "أنا أرى تطورًا هائلًا، وهناك فرق كبير بين مستوى الطالبة في الصف الأول ومستواها في الصف الخامس أو السادس"

أيضا من خلال سرد تجربة المعلمات في تدريس المهريات، فتلاحظ أغلب المشاركات بالبحث ملاحظة تطور الطالبات المهريات منذ (١٤) سنة، حيث كان أول مشوار تعليمي في الخرخير للمعلمات المشاركات بالبحث، وهن: (ب، أ) و(ب، ع) و(ث، م)، ويلاحظن تحسنًا كبيرًا في مستوى المهريات، وأن التعليم عامل مؤثّر في حياة المهريات.

❖ **مواقف إيجابية سلوكية** وتمثلت في تأكيد المعلمات الابتدائي المتوسطة والثانوية أن **الطالبة المهرية تلتزم الحديث باللغة العربية** في الحصة الدراسية، ومن شواهد ذلك تقول (ب، ف): "نعم في الفصل دروسها باللغة العربية، وهي اللغة الأساسية في التعليم، والدروس كلها تتم باللغة العربية، وإذا تحدثت المهرية أطلب منها إعادة الكلام باللغة العربية"، وتقول (ب، ع): "في الإجابات والتعليم نعم نطلب منها، ونعزز ذلك؛ حتى تحصل على درجات، أما عن **مستوى المهريات في اللغة العربية:** فتتفق معلمات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية على أن الفروق الفردية لها دور كبير في مستوى المهريات في اللغة العربية، حيث ينقسمن إلى مستويات، وحتى تتمكن من اللغة العربية، وفي التواصل مع المعلمات والإدارة يتحدثن بالعربية. ومن شواهد ذلك (ث،م) ""عندي بالعربي المتفوقات المهريات، عددهن كبير وخطوطهن جميلة وتحدثهن جيد"

٩-٣- إجابة السؤال الثالث

ونصّه: "ما المواقف اللغوية لمعلمات اللغة العربية تجاه لغة المهريات المهرية"؟

لمعلمات اللغة العربية مواقف تجاه لغة المهريات المهرية تتمثل في محورين: مواقف سلبية، ومواقف إيجابية، المواقف السلبية كانت عند معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهي تندرج تحت فئات: مواقف سلبية معرفية، مواقف سلبية عاطفية، مواقف سلبية سلوكية.

❖ **المواقف السلبية المعرفية ومن أسباب ذلك صعوبة فهم اللغة المهرية:** ترى (ب، أ) أن اللغة المهرية لغة صعبة، ولا يمكن فهمها، والعربية سهلة، ومن يتقن المهرية سيتقن العربية بسهولة خاصة أن بعض الأهالي يعرفون اللغة العربية البسيطة، وتكشف

(ب، ف) عـن رأيهـا بقولهـا: "أحيانًـا تتحـدث الطالبـة المهريـة عشر كلمـات بالمهريـة، أسـألها: مـاذا تقصديـن؟ مـا معناهـا؟ فتذكـر لي كلمـة واحـدة، وهـذا شيء بالنسـبة لي عجيـب"، وتذكـر (ب، ي) أنهـا لا تفهمهـا وليـس لديهـا خلفيـة عنهـا، ولا يوجـد لـدي فضـول لمعرفتهـا" وتعـبّر (م، ج) عـن رأيهـا بقولهـا: "لا أفهـم هـذه اللغـة، فهـي صعبـة جـدًّا، لا يتكلمـون أمامنـا بهـا إنمـا مـع بعضهـم بعضًـا".

❖ **المواقـف السـلبية السـلوكية** ظهـرت في معلمـات الثانـوي والمتوسـط **رفـض الحديـث بالمهريـة** قـد تكـون **رمـزا بـين المهريـات لنقـل المعلومـات أو الشـتم** ومـن شـواهد ذلـك قـد تكـون المهريـة رمـزًا بينهـن للتحـدث بكلام سيئ علـى أحـد، ومـن شـواهد ذلـك مـا قالتـه (م، ج): "لا أقبـل التحـدث بالمهريـة في الفصـل، قـد تسـتغلها الطالبـات للسـب، وقـد تحـدث للأسـف في الغـش مثـلًا في الصـح والخطـأ"، وأيضًـا مـا تؤكـده (ث، م): "لا أحـب أن تتحـدث الطالبـة معـي باللغـة المهريـة أبـدًا؛ لأنهـا يمكـن أن تكـون رمـزًا بينهـن في الاختبـارات، وقـد تكـون رمـزًا للغـش بالمهـري، إذا قلـت: يـا فلانـة، لا تتحـدثي هـذه اللغـة، تقـول: إنهـا تطلـب مـن زميلتهـا أن تغلـق التكييـف مثـلًا وأنـا أرى زميلتهـا تلتفـت لهـا وتحـل مـن ورقتهـا بعـد أن أعطتهـا الإجابـة بالمهريـة، فهـي رمـز بينهـن وسـريعة حتـى لـو فككنهـا صعبـة"

❖ **المواقـف السـلبية العاطفيـة** تجـاه لغـة المهريـات المهريـة، تظهـر في **مشـاعر المعلمـات تجـاه اللغـة المهريـة** ومـن شـواهد ذلـك المعلمـة (ب،ي)" ولأني لا أفهمهـا لا أحـب سـماعها، وأرفـض حديـث المهريـة عنـد حديثهـا بالمهريـة في الـدرس؛ لأني لا أعلـم" مـاذا تقـول أيضـا **إحسـاس المعلمـات بالطالبـات متحدثـات العربيـة مـن زميلاتهـن المهريـات** إذا تحدثـن المهريـة: فـترى (ب، أ) "تعجبًـا واسـتنكارًا مـن زميلاتهـن إذا تحدثـت المهريـة لغتهـا، فهـن لا يفهمـن اللغـة، وقـد يكـون التعجـب هـو مـن قبيـل عـدم فهـم هـذه اللغـة"، وتقـول (ب، ي): "أن هنـاك نظـرة غريبـة، ويتسـرب إحساسـهن إلى المهريـات"، وتـرى (ب، ف) اسـتنكارًا، وأحيانًـا يرفضونهـا ولا يتحدثـن معهـن، ويطلـبن منهـن التحـدث بالعربيـة".

المحور الثاني

وكانـت المواقـف الإيجابيـة عنـد معلمـات المرحلـة الابتدائيـة، وهـي تنـدرج تحـت فئـات: مواقـف إيجابيـة معرفيـة، مواقـف إيجابيـة عاطفيـة، مواقـف إيجابيـة سـلوكية.

المواقف الإيجابية المعرفية وظهرت من خلال **استعمالات المهرية للغة المهرية في الابتدائية** فهن يستعملن المهرية في المدرسة **خارج الحصة الدراسية**، ترى (ب، أ) أنه "لا مانع من تحدث المهرية بالمهرية فيما بينهن، أما في أثناء الحصة الدراسية فيمنع الحديث بالمهرية، داخل الفصل تطلب قلمًا بالمهرية لا مانع من ذلك، تطلب من زميلتها التحدث بالمهرية في معلومة أشكلت عليها باللغة العربية سيكون التحدث بالمهرية؛ للتوضيح والإفهام، أو لاستيعاب المعلومة التي قيلت بالعربية".

قد يكون **استخدام المهرية للتوضيح**: تقول (ب، ع): "أحيانًا أسألها لا تجاوب، تكلمها زميلتها بالمهرية تجيب عن السؤال"؛ لشرح معلومة تستخدم المهرية، تقول (ب، ف): "إذا تم شرح المهرية لزميلتها باللغة المهرية تفهم الطالبة المهرية؛ لعدم إتقانها العربية"

أيضًا **تجمع المهريات مع بعضهن من أجل التواصل بالمهرية**، حيث ترى (ب، أ) "أن المهرية تحب أن تكون مع المهرية؛ لأنها تفهمها".

- **المواقف الإيجابية السلوكية ملاحظة المعلمات زميلات المهريات متحدثات العربية** بعضهن تسأل عن اللغة المهرية وهذا لدى الصفوف العليا والمتوسطة والثانوية، فمثلًا تشير (ب، ع) إلى أن الطالبات المتحدثات بالعربية يرغبن في تعلم المهرية، فيأخذن ورقة وقلمًا ويكتبن كلمات مهرية بالعربية ويطرحن كلمات عربية ومعناها بالمهرية، وكلما كبرت المهريات انسجمن أكثر مع زميلاتهن، وتروي (م، ج) أحد المواقف بقولها: "صادفتني الطالبات متحدثات العربية يسألن المهريات عن بعض الكلمات الشائعة في المهرية، ويحاولن التعرف على هذه اللغة ومعناها بالعربي"، وترى (ث، م) انقسامهن في المرحلة الثانوية إلى فئتين: "فئة لا تحبذ حديثهن بالمهرية أبدًا، وفئة تريد فهمها"

- **المواقف الإيجابية العاطفية، عن مشاعر المعلمات بعد الاختلاط بالمهريات** وترى (ب، ع) أن المهرية لغة غريبة، لكن عند الاندماج معهن أحببتها، واستفدت من مكوثي في الخرخير أشياء عديدة، من ضمنها: ثقافة جديدة، ولغة جديدة، ومجتمع طيب، كلمتهم واحدة لا تنثني أبدًا"، ترى (ب، أ) "أن **ارتياح المهرية لحديثها باللغة المهرية**

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يجعلنا نتركها تتكلم، وهذا من حقوقها بما لا يخل بدراستها واكتسابها العربية"، وترى (ب، ف) "أن المهريات يتكلمن اللغة المهرية بفخر واعتزاز، وبعضهن يضحكن إذا لم أفهمها"، وترى (ب، ع) "أن المهريات يتحدثن المهرية مع بعضهن سواء شئنا أم أبينا هي ستتكلم لغتها لاعتزازها بها"، وتضيف (ث، م): "لديهن اعتزاز كبير بلغتهن، لا يكترثن بكلام أحد على لغتهم إطلاقًا".

ومن خلال ما سبق يمكن تفسير أن الأسرة المهرية لا تضغط على بناتها في التعليم، وقد يعود ذلك إلى عادات المجتمع المهري في الرأفة واللين مع البنات، كما أن صفات المهرية المتمثلة في الشخصية القوية يعود إلى منزلة المرأة الكبيرة في المجتمع المهري، وكذلك تصرف المهرية في حل المشكلات انعكاس لمجتمعها الذي منحها الدور في المشاركة في كثير من المهام والاهتمام برأيها.

أما من ناحية منع التأثير الخارجي على ثقافة ومجتمع المهريات، فيعود إلى حرص أبناء المجتمع المهري على الحفاظ على عاداتهم وتقاليدهم ومنع أي شيء يمكن أن يؤثر في هويتهم التي يعتزون بها.

ويتضح أن موقف معلمات اللغة العربية تجاه اللغة المهرية التي تكمن في أنهن ينظرن إليها بأنها لغة صعبة وعدم رغبتهن في البحث عن اللغة، قد يرجع سببه إلى ضعف حضور اللغة المهرية في الإعلام، وأيضا إيديولوجيات متحدثات العربية تجاه اللغة المهرية من أنها لغة غير مفهومة غريبة تتعلق بقبيلة المهرة خاصة بهم، فلا يوجد دافع لفهمها.

أما عن استعمالات المهرية في المدرسة، فإن معلمات الابتدائي لا يمانعن من تحدث المهريات بها خارج وقت الحصة الدراسية، وتستعمل المهرية في المدرسة للضرورة إما لتوضيح معلومة باللغة العربية أشكلت على المهرية أو للتواصل مع المهريات فيما بينهن، ومن الممكن أن يكون السبب في أن المهرية في الابتدائي تتقن المهرية أكثر من العربية، لما تتميز به المرحلة من براءة في أن المهرية تستعمل اللغة المهرية للتواصل المحض، وليس للتشفير ولا لعمل مشاكل كالسب مثلا أو غيرها، وهذه صورة للمواقف الإيجابية لمعلمات الابتدائي، ولعل تفسير ذلك مرده الجانب الديني والقيمي لدى معلمة الابتدائي واتصافها باللين، فيجعلها ذلك تراعي تواصل المهرية باللغة المهرية في مواضع ضرورية وإنسانية.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما عن ضعف انسجام المهرية مع زميلاتها متحدثات العربية فيتضح من خلال مواقف بعض زميلات المهريات من اللغة المهرية، فهو في المراحل المبكرة استغراب وتعجب، وكذلك في المرحلة الثانوية فكلما زادت الفجوة بين المهريات وبين متحدثات العربية زاد النفور من اللغة والإحساس بالاختلاف عنهن، فإذا كن صديقات (المهريات وغير المهريات) فإنهن سيتقبلن المهريات، ويتقبلن لغتهن، ولكن المهرية مكتفية بصداقات من مجتمعها وكذلك متحدثات العربية.

إن حديث المهرية بالمهرية على الرغم من إتقانها العربية يجعل المهريات مترابطات، فهن يفهمن بعضهن، ويرتحن بالحديث بالمهرية، وهذا يفسر تجمع المهريات في مدارس بعينها.

تحفّظ المهرية على لغتها المهرية قد يكون خلفه أسباب اجتماعية، بسبب أن المجتمع لم يتقبل لغتها المهرية، أو نفسية تشعر أن الآخر يقلّل من قيمة لغتها في عدم فهمها فآثرت الاحتفاظ بها.

تفيد تجربة إحدى المعلمات التي مكثت فترة طويلة تدّرس المهريات منذ بداية مشوارها التدريسي إلى الآن، وبلغت المدة أربعة عشر عاما، أنه كلما طال التعامل مع هذه الأقلية اللغوية أصبح هناك تقبل كبير لها وللغتها، فقد لاحظت الباحثة الإيجابية أثناء المقابلة حين عبرت عن رأيها المختلف بأن موقفها في البداية كان سلبيا، لكن مع طول البقاء والاحتكاك بالمهريات تغير موقفها وأصبحت إيجابية، حيث ألفت اللغة المهرية وأحبتها، وظهر في حديثها كلمات بالمهرية وشرحها بالعربية، كما أن إحدى معلمات الابتدائي لفتت الانتباه إلى أسماء المهريات الجميلة، وهذه كلها تمثل المواقف الإيجابية للمعلمات في المرحلة الابتدائية.

١٠- الخاتمة

تناول البحث الحالي المواقف اللغوية لمعلمات العربية تجاه المهريات، ولغة المهريات العربية والمهرية، وبين أهمية دراسة المواقف اللغوية في التعليم، وتطرق إلى تعريف المواقف، ومكوناتها، ثم عرج على ذكر بعض الدارسات التي تناولت المواقف اللغوية، وتناول البحث كذلك تأثير المواقف اللغوية للمعلمين في الأقليات اللغوية، وقدم عرضا مختصرا عن اللغة المهرية، ثم ذكر الدراسات السابقة التي استطاع الوصول إليها، ثم عرّج على البيانات، وحللها، وقد أسفرت نتائج البحث عن أن المواقف اللغوية المعرفية والسلوكية والعاطفية تجاه المهريات عند معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية إيجابية، بينما كانت المواقف المعرفية والسلوكية تجاه المهريات لمعلمات المرحلة الابتدائية سلبية مع تراوح المواقف العاطفية بين السلبية والإيجابية تجاه المهريات، كما أظهرت مواقف المعلمات في المرحلة الابتدائية تجاه لغة المهريات العربية سلبية في المواقف المعرفية والسلوكية وتراوحت المواقف العاطفية بين الإيجابية والسلبية، بينما أظهرت معلمات المرحلة المتوسطة والثانوية مواقف إيجابية سلوكية ومعرفية وعاطفية، كما بينت النتائج أن مواقف معلمات الابتدائية تجاه لغة المهريات المهرية إيجابية في المواقف السلوكية والعاطفية، وأما المواقف المعرفية فإنها تتراوح بين السلبية والايجابية، بينما كانت مواقف معلمات المتوسطة والثانوية تجاه لغة المهريات المهرية سلبية معرفيا وعاطفيا وتتراوح بين السلبية والإيجابية في المواقف السلوكية.

ولعل البحث الحالي له قصب السبق في دراسة المواقف اللغوية للمعلمات تجاه الطالبات من أقليات لغوية في المملكة العربية السعودية، وهذه المواقف التي رُصدت تحمل خصائص المواقف في أنها متغيرة وليست ثابتة، بحسب الأقلية اللغوية وما يصاحبه من تغيرات في مجتمع الأقلية نفسه ومجتمع الأغلبية عموما إلى جانب مؤثرات أخرى في المواقف اللغوية تحتاج إلى مزيد من البحوث والدراسات في هذا المضمار.

وبحسب ما أظهرته الدراسات الأجنبية في المواقف اللغوية فإن هناك توجها في المواقف اللغوية إلى إجراء دراسات نوعية طولية، واستعمال أدوات أخرى غير المقابلة ترصد المواقف اللغوية في سياقها الطبيعي الواقعي، تعميقا لمعرفة أثر خبرة المعلمين وتجربتهم وتأثيرها على مواقفهم تجاه الطلاب جميعهم وطلاب الأقليات اللغوية خصوصا.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ومن خلال ما أظهرته النتائج **يوصي الباحثان بما يأتي:**

- نشر الوعي بين أولياء الأمور المهريين بضرورة تسجيل أبنائهم في رياض الأطفال.
- عقد دورات لمعلمات اللغة العربية في كيفية التعامل مع الطالبات المهريات.
- إقامة برامج توعية لأولياء أمور المهريات من قبل إدارة التعليم؛ لرفع مستوى التحصيل الدراسي لأبنائهم.
- تشجيع المعلمات اللاتي يدرِّسن الطالبات المهريات في الصفوف الأولية.

ويقترح الباحثان عددا من الدراسات في هذا الميدان منها على سبيل المثال:

- التناوب اللغوي لدى المهريات بين العربية والمهرية.
- الاختيار اللغوي للمهريات في وسائل التواصل الاجتماعي.
- التكيُّف اللغوي والاجتماعي للطالبات المهريات.
- المواقف اللغوية لمعلمات اللغة العربية تجاه الطلاب المهريين في الصفوف المبكرة.
- المواقف اللغوية لمعلمي اللغة العربية تجاه اللغتين العربية والمهرية للطلاب المهريين.

المراجع العربية

بلحاف، عامر فائل. (٢٠١٨). *مهرة في مصادر اللغة والأدب (لسانها -إبلها- طائفة من أخبارها)*. سلسلة إصدارات مركز اللغة المهرية للدراسات والبحوث.

الحفظي، سارة. (٢٠٢٤). *معرفة المواقف اللغوية لأهالي رجال ألمع المقيمين في الرياض تجاه لهجتهم [رسالة ماجستير غير منشورة]*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

زعيبر، مريم. (٢٠٢٣). *المواقف اللغوية لأهالي حوطة بني تميم تجاه استعمال لهجتهم في خارج محيطهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

سوان، جون، ديوميرت، آنا، ليليس، تيريزا ومسرثي، راجند. (٢٠١٩). *معجم اللغويات التطبيقية* (ترجمة: فواز عبد الحق، عبد الرحمن أبو ملحم). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

الشويرخ، صالح بن ناصر. (٢٠٢٣). *منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

الصقير، خالد بن عبد الرحمن. (٢٠٢٠). المواقف اللغوية للمهريين في المملكة العربية السعودية تجاه اللغة العربية واللغة المهرية. *مجلة التخطيط والسياسة اللغوية، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية*، ٢ (٤)، ٥٣-١٢١.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم. (٢٠٢٣). *المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

الغالي، ناصر. (٢٠٢٣). *نحو لسانيات اجتماعية عربية من النظرية إلى التطبيق*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

فاسولد، رالف. (٢٠٠٠). *علم اللغة الاجتماعي للمجتمع* (إبراهيم الفلاي، مترجم). جامعة الملك سعود.

كريستال، ديفيد. (١٤٣٤هـ). موت *اللغة* (فهد اللهيبي، مترجم). جامعة تبوك.

اليزيدي، أمين عبدالله. (٢٠٢٠) *المهرة ذكريات وخواطر وأشجان*. سلسلة إصدارات مركز اللغة المهرية للدراسات والبحوث.

المراجع العربية بالأحرف اللاتينية

Bilḥāf, ʿĀmir Fāʾil. (2018). Mahrah fī Maṣādir al-Lughah wa-al-Adab (Lisānuhā - Ibluhā - Ṭāʾifah min Akhbāruhā). Silsilat Iṣdārāt Markaz al-Lughah al-Mahriyyah lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth. (In Arabic)

Al-Ḥifẓī, Sārah. (2024). Maʿrifat al-Mawāqif al-Lughawiyyah li-Ahlī Rijāl al-Maʿ al-Muqīmīn fī al-Riyāḍ Tijāh Lahjatihim [Unpublished master's thesis]. Jāmiʿat al-Imām Muḥammad bin Suʿūd al-Islāmiyyah. (In Arabic)

Zaʿybar, Maryam. (2023). al-Mawāqif al-Lughawiyyah li-Ahlī Ḥawṭat Banī Tamīm Tijāh Istiʿmāl Lahjatihim fī Khārij Muḥīṭihim [Unpublished master's thesis]. Jāmiʿat al-Imām Muḥammad bin Suʿūd al-Islāmiyyah. (In Arabic)

Swan, John, Dimuirt, Anna, Lillis, Theresa, & Masrathi, Rajend. (2019). Muʿjam al-Lughawiyyāt al-Taṭbīqiyyah (Translated by Fawwāz ʿAbd al-Ḥaqq & ʿAbd al-Raḥmān Abū Milḥam). Markaz al-Malik ʿAbd Allāh bin ʿAbd al-ʿAzīz li-Khidmat al-Lughah al-ʿArabiyyah. (In Arabic)

Al-Shuwayrikh, Ṣāliḥ bin Nāṣir. (2023). Manhajiyyāt al-Baḥth fī al-Lisāniyyāt al-Taṭbīqiyyah. Majmaʿ al-Malik Salmān al-ʿĀlamī lil-Lughah al-ʿArabiyyah. (In Arabic)

Al-Ṣuqayr, Khālid bin ʿAbd al-Raḥmān. (2020). al-Mawāqif al-Lughawiyyah lil-Mahriyyīn fī al-Mamlakah al-ʿArabiyyah al-Suʿūdiyyah Tijāh al-Lughah al-ʿArabiyyah wa-al-Lughah al-Mahriyyah. Majallat al-Takhṭīṭ wa-al-Siyāsah al-Lughawiyyah, *Markaz al-Malik ʿAbd Allāh bin ʿAbd al-ʿAzīz al-Duwalī li-Khidmat al-Lughah al-ʿArabiyyah,* 2 (4), 53-121. (In Arabic)

Al-ʿUṣaylī, ʿAbd al-ʿAzīz bin Ibrāhīm. (2023). al-Muʿjam al-Mawsūʿī li-Muṣṭalaḥāt al-Lisāniyyāt al-Taṭbīqiyyah. Majmaʿ al-Malik Salmān al-ʿĀlamī lil-Lughah al-ʿArabiyyah. (In Arabic)

Al-Ghālī, Nāṣir. (2023). Naḥw Lisāniyyāt Ijtimāʿiyyah ʿArabiyyah: Min al-Naẓariyyah ilā al-Taṭbīq. Majmaʿ al-Malik Salmān al-ʿĀlamī lil-Lughah al-ʿArabiyyah. (In Arabic)

Fasold, Ralph. (2000). ʿIlm al-Lughah al-Ijtimāʿī lil-Mujtamaʿ (Translated by Ibrāhīm al-Fallāyī). Jāmiʿat al-Malik Saʿūd. (In Arabic)

Crystal, David. (1434 AH). Mawt al-Lughah (Translated by Fahd al-Luhaybī). Jāmiʿat Tabūk. (In Arabic)

Al-Yazīdī, Amīn ʿAbd Allāh. (2020). al-Mahrah: Dhikrayāt wa-Khawāṭir wa-Ashjān. Silsilat Iṣdārāt Markaz al-Lughah al-Mahriyyah lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth. (In Arabic)

المراجع الأجنبية

Albirini, A. (2016). Modern Arabic sociolinguistics: *Diglossia, variation, codeswitching, attitudes and identity*. Routledge.

Albury, N. J. (2020). *Language attitudes and ideologies on linguistic diversity*. In A. C. Schally & S. A. Essentials (Eds.), Handbooks of Applied Linguistics (pp. 357-376). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. doi:10.1515/9781501510175-018

Almahmoud, M. A. (2022). *Saudi university students' attitude towards the use of arabic and english: Implications for language planning* (Doctoral dissertation, Macquarie University).

Alsahafi, M. (2022). When homeland remains a distant dream: Language attitudes and heritage language maintenance among Rohingya refugees in Saudi Arabia. *International journal of bilingual education and bilingualism,* ***25***(4), 1292-1303.

Arocena, E. E., Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). Teachers' beliefs in multilingual education in the Basque country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education,* ***3***(2), 169-193.

Boser, U., Wilhelm, M., & Hanna, R. (2014). *The Power of the Pygmalion Effect: Teachers' Expectations Strongly Predict College Completion*. Center for American Progress.

Bradac, J.J., Castelan, C., A., & Hallett, J.S. (2001). *Language Attitudes: Retrospect, Conspectus, and Prospect. The New Handbook of Language and Social Psychology*. John Wiley & Sons Ltd.

Cancels, J. (2023). *Teachers' cultural diversity attitudes: Associations with ethnic minority and majority students' social relations with and perceived discrimination by teacher and students* (Master's thesis).

Cargile, A. C. (2017). Language attitudes. *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1-5.

Carter, P. L. (2005). *Keepnet real: School success beyond Black and White*. Oxford University Press

Costa, S., Langhe, V., & Pichia, S. (2021). Teachers' implicit attitudes toward ethnic minority students: A systematic review. *Frontiers in Psychology,* (12), 712356.

De Angelis, G. (2011). Teachers' beliefs about the role of prior language knowledge in learning and how these influence teaching practices. *International Journal of Multilingualism, 8*(3), 216-234, https://doi.org/10.1080/14790718.2011.560669

Diego, R., Alberto, P., & Deni, B. (2019). Internal linguistic discrimination: A survey of bilingual teachers' language attitudes toward their heritage students Spanish. *Bilingual Research Journal,* DOI: 10.1080/15235882.2018.156300 To link to this article: https://doi.org/10.1080/15235882.2018.1563006

Dubiner, D., Deeb, I., & Schwartz, M. (2018). 'We are creating a reality': Teacher agency in early bilingual education. *Language, Culture and Curriculum, 31*(3), 255-271

Gawronski, B. (2007). Attitudes Can Be Measured! But What Is an Attitude? *Social Cognition, 25*(5), 573-581

Glock, S., Kovacs, C., & Pit‐ten Cate, I. (2019). Teachers' attitudes towards ethnic minority students: Effects of schools' cultural diversity. *British Journal of Educational Psychology,* 89(4), 616-634.

Kleen, H., Bonefeld, M., Glock, S., & Deckhouse, O. (2019). Implicit and explicit attitudes toward Turkish students in Germany as a function of teachers' ethnicity. *Social Psychology of Education, 22*(4), 883-899.

Lee, J. S., & Oxelson, E. (2006). "It's not my job": K–12 teacher attitudes toward students' heritage language maintenance. *Bilingual Research Journal, 30*(2), 453-477

Lundberg, A. (2019). Teachers' beliefs about multilingualsim: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning, 20*(3), 266-283. https://doi.org/10.1080/14664208 .2018.1495373

Niedzielski, N. A., & Preston, D. R. (2000). *Folk Linguistics.* Mouton de Gruyter.

van den Bergh L., Denessen E., Hornstra L., Voeten M., Holland R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *Am. Educ. Res. J.* 47 497–527. 10.3102/0002831209353594

Walker, A., Shafer, J., & Aims, M. (2004). "Not in my classroom" teacher attitudes toward English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice, 2* (1), 130-160.

Watson, J., Morris, M., Al-Mahri, A., Al-Azraqi, M., Al-Mahri, S., & Al-Mahri, A. (2019). *Modern South Arabian: Conducting field work in Dhofar, Mahrah and Eastern Saudi Arabia. In:* Arabic dialectology: methodology and field research, (91-107). Harrassowitz.

نبذة تعريفية عن الباحثين

Author Biodata	بيانات الباحث:
Name of the researcher: **Dr. Khalid bin Abdullah Al-Suqair,** associate professor in the Department of Applied Arabic Languages, at the Institute of Arabic Language Teaching at Muhammad bin Saud Islamic University in the Kingdom of Saudi Arabia. I obtained a PhD in Applied Linguistics from the University of Electronics in 1438 AH. His research interests revolve around the topics of sociolinguistics, linguistic policy and planning, and even Arabic as a first and second language.	**الدكتـور خالـد بـن عبـد الله الصقيـر** الأسـتاذ المشـارك في قسـم اللغويـات التطبيقيـة العربيـة، بمعهـد تعليـم اللغـة العربيـة في جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية في المملكـة العربيـة السـعودية. حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في اللغويـات التطبيقيـة من جامعـة الإمام عـام ١٤٣٨هـ تـدور اهتماماتـه البحثيـة حـول موضوعـات علـم اللغـة الاجتماعـي، والسياسـة والتخطيـط اللغـوي، وتعليـم العربيـة لغـة أولى وثانيـة.
Email: khalsoqir@hotmail.com	

Author Biodata	بيانات الباحثة:
Fawzia Ali Salem Al-Saiari , Master of Curricula and Teaching Arabic Language, University of Jeddah, PhD Researcher, Imam Muhammad bin Saud University, Teacher of the Saudi Ministry of Education My research interests are Language, Society and Education	**فوزيـة علـي سـالم الصيعـري**، ماجسـتير مناهـج تدريـس اللغـة عربيـة جامعـة جـدة، باحثـة دكتـوراه في اللغويـات التطبيقيـة جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود، معلمـة وزارة التعليم السعودية اهتماماتي البحثية: اللغة والمجتمع والتعليم.
Email: fawziahaskar@gmail.com	

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

نحو معجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-013-003

د. خليوي سامر خليوي العياضي

قسم إعداد وتدريب المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/٥/٢٣	١٤٤٦/٨/٢

الملخص

هدفت هذه الدارسة إلى بناء تصور مقترح لمعجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير (LMF) Lexical Markup Framework للمعاجم الإلكترونية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإنجاز الدراسة، وقد أسفرت عن عدد من النتائج أهمها بناء تصور مقترح لمعجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF، وتوصلت الدراسة إلى توصيات من أهمها تفعيل دور التصور من خلال بناء معاجم إلكترونية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بالإضافة إلى العناية بالدراسات البينية التي يمكن استثمار ما توصلت إليه من نتائج في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتنمية مهاراتها لديهم.

الكلمات المفتاحية

معايير LMF، المعاجم الإلكترونية، متعلمو اللغة العربية

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

Toward an Electronic Dictionary for Non-Arabic Speaking Learners in the light of LMF Standards

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-013-003

Khalawi Samir Al-Ayyadi

Department of Teacher Preparation and Training, Institute of Teaching, Arabic to Non-Native Speakers, the Islamic University

RECEIVED ON	PUBLISHED ON
24-12-2024	01-02-2025

ABS TRACT

This study aimed to develop a proposed design of an electronic dictionary for non-native Arabic language learners, based on the Lexical Markup Framework (LMF) standards for electronic dictionaries. The researcher adopted a descriptive approach to conduct the study, which yielded several findings, the most important of which included: developing a proposed design of an electronic dictionary non-native Arabic language learners, aligned with LMF standards. The study recommended several points, including activating the proposed design by developing electronic dictionaries for non-native Arabic language learners. It also emphasized the importance of focusing on interdisciplinary studies, whose findings could be utilized to teach Arabic to non-native speakers and enhance their language skills.

KEYWORDS

LMF standards, electronic dictionaries, Arabic language learners

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١- المقدمة:

تُعَدُّ اللغة العربية من اللغات العالمية التي تتمتع بنقاط قوة للبقاء في ساحة اللغات؛ إذ يتحدثُها أكثر من ٤٢٢ مليون نسمة في دول الوطن العربي، كما أنها إحدى اللغات الست الرسمية في منظمة الأمم المتحدة، وهي اللغة الوحيدة التي يفهم أولَها آخرُها رغم هذا الزمن بين أول ما وصلنا من نصوصها والوقت الحاضر، ولاشك أن أقوى هذه النقاط هو تشريف القرآن لها، فهَوَت أفئدة المسلمين إليها تعلما وتعليما، ولايزال هذا الإقبال عليها ما بقي الإسلام، إلا أن هذا يزيد التكليف على أبنائها في خدمتها لتسهيل تعلمها وتعليمها، وتذليل ما يواجه متعلميها من عقبات باستخدام كل ما يؤدي إلى ذلك (الطيب، ٢٠١٠، و-ز؛ بوعلي، ٢٠١٧، ١٩٣).

وفي هذا العصر جاءت الثورة التقنية لتغير أسلوب التعاطي في العديد من المجالات وعلى رأسها مجال تعليم اللغات، وقد أوصت اليونسكو بضرورة استخدام التقنية وأدواتها في عملية التعليم وتحسينها وأشارت إلى أن هذه الدراسات يعتريها شيء من النقص في الشرق الأوسط وأفريقيا (اليونسكو، ٢٠١٢، ٧).

وجاءت العديد من الدراسات؛ لتؤكد على ضرورة الاستفادة مما يجدّ على الساحة في مجال التقنيات الحديثة، وتطوير البرمجيات التعليمية للغة العربية، لتسهيلها أمام متعلميها (زيناتي، ٢٠٢١، ٦٤٢)، ونجد هذا في سياسات التعليم للدول يحتل مرتبة عالية (العليان، ٢٠١٩، ٢٨٦)، وظهرت أهمية ذلك جلية عندما انتشرت جائحة كورونا COVID-19 ، فشلّت الحياة، وأُجبر العالم على البقاء في المنازل، فكان نجاح التعليم مرتبطًا بجاهزية البنية التحتية التقنية في تلك الدول، وقد أشارت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في تقريرها المعنون بـ "كيف تغير جائحة كوفيد-١٩ التعليم: نظرة على المشهد في المملكة العربية السعودية" إلى ما كانت عليه المملكة العربية السعودية من جاهزية تقنية في أثناء جائحة كورونا، ماساهم في استمرار عملية التعليم (oecd، 2021).

ومما يجب الالتفات إليه في هذا الجانب المعاجم الحاسوبية لما لها من دور كبير في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلم اللغة الناطق بغيرها، وقد جاءت العديد من الدراسات

لتؤكد على هذا الأمر ففي دراسة مسحية أجرتها Alamri (٢٠٢٢) على متعلمات اللغة الإنجليزية لغة أجنبية في استخدام المعاجم الإلكترونية لتعلم المفردات، أكدت فيها عينة الدراسة ما للمعاجم الإلكترونية من مزايا تتفوق على المعاجم الورقية، وذكرن أن المعاجم الإلكترونية ساعدتهن في النطق السليم للكلمات، واكتساب المفردات، وحفظها. وأجرى Rezaei (٢٠١٦) دراسة عن مدى فاعلية المعاجم الإلكترونية في تنمية مفردات متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لمجموعتين؛ ضابطة تستخدم المعاجم الورقية، وتجريبية تستخدم المعاجم الإلكترونية، وجاءت النتائج لصالح المجموعة التجريبية، حيث ساعدتها المعاجم الإلكترونية في تنمية المفردات على وجه أفضل من المجموعة الضابطة، وأكدت الدراستان ما للمعاجم الإلكترونية من مميزات تدعو المتعلمين لاستخدامها وتفضيلها، كسرعة الوصول والبحث والتوافر وما حوته من وسائط متعددة.

إلا أن هناك دراسات اهتمت بواقع استخدام متعلمي اللغة الناطقين بغيرها للمعاجم الإلكترونية ،ففي دراسة أجراها Jian وآخرون (٢٠٠٩) لمعرفة درو المعاجم الإلكترونية المحمولة في تعلم اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الصينين ،أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب ذوي المستوى المبتدئ يعتمدون اعتمادا أكبر على القواميس الإنجليزية-الصينية، بينما يهتم الطلاب ذوو المستوى المتقدم بالسياقات النحوية وأمثلة الاستخدام للكلمات، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببناء القواميس الإلكترونية لتناسب احتياجات متعلمي اللغة، وذكر Töpel (٢٠١٤، ٢٧-٢٨) في استعراضه للدراسات التي اهتمت بتناول عمليات البحث في المعاجم الإلكترونية واستخدام متعلمي اللغة الناطقين بغيرها لها، أن مستخدم تلك المعاجم يجد صعوبة في تحديد المعنى المناسب عند البحث عن معنى كلمة لكثرة المعلومات المتداخلة غير المرتبة التي تظهر بعد عمليات البحث، مما يستدعي ضرورة العناية ببناء معجم حاسوبي يلبي حاجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فلا يكون نسخة إلكترونية من المعاجم الورقية ولا يقف عند حدود البحث عن الكلمة فقط مع بعض المميزات اليسيرة التي يقدمها الحاسوب، بل يستفيد من الإمكانيات الكبيرة التي يقدمها الحاسوب، خاصة ونحن نشهد الثورة العالمية الرابعة التي يمثلها الذكاء الاصطناعي.

وتجب الإشارة إلى أن دراسة المعجم الحاسوبي هي دراسة لسانية حاسوبية، فلا ينبغي للغوي عند بناء معجم حاسوبي أن يغفل الدراسات الحاسوبية التي اهتمت بالبنية الحاسوبية للمعجم والبحث المتقدم في النصوص وغيرها من المميزات الجبارة، فيغفل لعدم تخصصه في المجال الحاسوبي عن بناء معجم حاسوبي يلبي احتياجات متعلم اللغة ،كما لا ينبغي للحاسوبي أن يبني معجما دون النظر إلى خصائص اللغة المدخلة واحتياجات المستخدمين؛ لذلك برزت معاجم الكترونية لم تستثمر إمكانيات الحاسوب على النحو الأمثل في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتستثمر معايير إطار ترميز المعاجم الحاسوبية Lex-ical Markup Framework (LMF) الصادر عن منظمة ايزو (ISO) (Francopoulo، ٢٠١٣، ١٨-١٩) في بناء تصور لمعجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يراعي خصائص اللغة العربية واحتياجات متعلميها.

٢- مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في قصور المعاجم الإلكترونية عن تلبية احتياجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فالمعاجم العربية الإلكترونية الموجودة حاليًا لا تقدم معلومات كافية حول ما يتعلق بالكلمة والمداخل، وليست منظمة ومرتبة ترتيبا يساعد متعلمي اللغة في الوصول لما يريدونه من معلومات صوتية وصرفية ونحوية ودلالية للمدخل بالإضافة إلى نقص بعض المعلومات التي قد يحتاج إليها متعلم اللغة؛ مما يؤثر على قدرة المتعلمين في الوصول لمعنى المفردة.

وفي الوضع الحالي للمعاجم الإلكترونية نلاحظ أن متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يحتاجون إلى قدرات أكبر للوصول لما يريدونه، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى قصور المعاجم الإلكترونية العربية وضرورة تطويرها لاحتلالها مكانة أعلى من المعاجم الورقية للمستخدم لما تتميز به من مميزات يوفرها الحاسوب في العمل المعجمي (الصراف، ٢٠٢٠، ٢٢٥؛ دقناتي، ٢٠٢٢، ١٢١).

إضافة إلى ذلك فإن عدم ارتباط المعاجم الإلكترونية الحالية مع الموارد اللغوية الأخرى يفوت فرصة استخدامها استخداما فعالا لمتعلمي اللغة؛ لذلك هدف هذا البحث إلى إعطاء تصور عن بناء معجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF لعلاج هذا الإشكال وتعزيز تجربة تعلم اللغة العربية لديهم.

٣- أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع المعاجم العربية الإلكترونية؟
٢. ما معايير إطار التوصيف المعجمي LMF؟
٣. ما صورة المعجم الإلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها القائم على معايير LMF؟

٤- أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

١. الوقوف على واقع المعاجم العربية الإلكترونية.
٢. بيان معايير إطار التوصيف المعجمي LMF.
٣. وضع تصور مقترح للمعجم الإلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF.

٥- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

١. تستجيب هذه الدراسة لتوصيات الباحثين بضرورة العناية ببناء معاجم إلكترونية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير تلبي احتياجاتهم كدراسة الحربي (٢٠٢٢)، ودراسة العناتي (٢٠٠٨).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٢. تفيد هذه الدراسة المعنيين بحقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال تزويدهم بما يجد على الساحة من تقنيات تسهم في تنمية اللغة العربية وتعليمها للمتعلمين.

٣. توضح أهمية بناء معاجم إلكترونية للمتعلمين الناطقين بغير اللغة العربية لتسهيل تعلم اللغة العربية وتعزيز فهمها.

٤. تفيد القائمين على بناء المعاجم الإلكترونية لمتعلمي اللغة العربية من خلال عرض تصور عملي يمكنهم الانطلاق من خلاله.

٥. تبين أهمية استثمار الدراسات اللسانية الحاسوبية في تنمية مهارات اللغة العربية لدى متعلميها الناطقين بغيرها.

٦. تسلط الضوء على واقع المعاجم العربية الإلكترونية المتاحة للمستخدمين وخاصة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

٧. يمكن الاستفادة من نتائجها في بناء معجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها قائم على معايير LMF.

٦- مصطلحات الدراسة:

المعجم الإلكتروني:

المعجم: كتاب يضم عدد من الكلمات مرتبة وفق منهج معين مع شرح لمعاني تلك الكلمات وما يتعلق بها سواء قدم هذا الشرح باللغة ذاتها أو أخرى (بلماحي وغماري، ٢٠٢٢، ١٠٧).

المعجم الإلكتروني:

يعرف بأنه: قاعدة بيانات آلية تقنية تحتوي على عدد من الوحدات اللغوية ومعلومات ذات صلة بها، مثل كيفية النطق والأصول الصرفية والدلالات والاستعمالات المختلفة، وتخزن هذه الوحدات ومعلوماتها في ذاكرة تخزين ذات سعة كبيرة بنظام محدد، وتمكن المستخدم من الاستعلام عن تلك الوحدات واستعراضها عبر شاشة العرض المعدة لذلك (الصراف، ٢٠٢٠، ١٨٥).

معايير (LMF) Lexical Markup Framework :

إطار معياري لبناء القواميس الحاسوبية يقوم بترميز المعلومات اللغوية وترتيبها والاستفادة منها في إنجاز مهام وتطبيقات مختلفة. (Francopoulo، ٢٠١٣، ١٨)

ويعرف الباحث المعجم الإلكتروني في ضوء معايير LMF إجرائيا: بأنه برنامج إلكتروني قائم على معايير LMF يحوي قاعدة بيانات لعدد من المفردات اللغوية، يكشف عن معناها، وما يتصل بها من جوانب صوتية، وصرفية، ونحوية، ودلالية.

٧- حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على وضع تصور مقترح لمعجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF

٨- أهمية المعاجم الإلكترونية:

انبثقت أهمية المعاجم الإلكترونية في أساسها من أهمية المعاجم التي تعد من أبرز مصادر المعرفة التي تشرح وتبين بين دفتيها الغرض الذي من أجلها بنيت (Morozov & Gnezdilova،2021 ، 830) ،وقد ظهرت عبر الزمن العديد من المعاجم لمختلف الأغراض وفي مختلف المجالات، ومع التطور التقني في هذا العصر الذي اتسم بالسرعة برزت الحاجة للمعاجم الإلكترونية لتلبي حاجة هذا العصر من خلال اكتسابها لميزات جعلتها تحتل مكانة لدى مستخدميها، من ذلك على سبيل المثال: سهولة الحمل وسرعة الوصول في مقابل ضخامة البيانات التي تحويها، بل إن هناك مزايا توفرها لا يمكن أن تقدمها المعاجم الورقية مثل النطق الصوتي أو المقاطع المرئية أيضا الصور المتحركة التي يمكن من خلالها توضيح الكلمات التي تدل على حدث مثل كتب وجرى وغير ذلك (Demyanova، 2022، 20؛ Barham، 2017، 4). أضف إلى ذلك ميزة تشكّل نقطة جوهرية في نمو المعاجم وهي عملية تحديث متن المعاجم الفوري من خلال إضافة كلمات جديدة، أو سياقات حديثة تستحدث من أهل اللغة (Balalaieva، 2020، 120).

هذه الطبعة إهـداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفي ميدان تعليم اللغات والمعاجم الإلكترونية أكدت دراسة أجراها Charpentier (٢٠٢٣) أن متعلمي اللغة الإنجليزية يفضلون المعاجم الإلكترونية، ويرونها عنصرا أساسيا في عملية تعلم اللغة، وأوصت بضرورة تضمين المعاجم الإلكترونية في المنهج الدراسي، وتدريب الطلاب على استخدامها، وكيفية الوصول إلى المعلومة، وترشيح المعاجم الإلكترونية المناسبة لهم.

وأثبتت العديد من الدراسات أن متعلمي اللغات الأجنبية والثانية يفضلون المعاجم الإلكترونية في الاستخدام على الورقية؛ لما توفره من العديد من المميزات. إلا أنه في المقابل أشارت تلك الدراسات أيضا إلى مميزات في استخدام المعاجم الورقية، وفيما يلي جدول يستعرض ما لكلا النوعين من مميزات (Chiu & Liu,، 2013؛ Mohamad et al.، 2017؛ Bezuglova, Kuznetsova, & Ilyasova، 2018؛ Vyshkin et al.، 2021):

جدول (١) مقارنة بين المعاجم الورقية والإلكترونية

الميزة	المعاجم الورقية	المعاجم الإلكترونية
البحث		√
سرعة الوصول		√
زمن الاحتفاظ باكتساب المفردة	√	√
تعرض أكبر للمفردات	√	
سهولة الوصول للمعنى المراد		√
تطوير المهارات اللغوية		√
سهولة التحديث والتعديل وزيادة المصادر		√
الحجم والوزن وسهولة التوفر		√
النصوص الفائقة		√
راحة العين	√	
تخزين كم هائل من المعلومات		√

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٩- المعاجم الإلكترونية وتعليم اللغة للناطقين بغيرها:

تُشكل المفردات عنصرا مهما في تعلم اللغات الأجنبية، بل هي النواة التي بدونها لن تتكون الجمل والفقرات ولن تصل الفكرة للمخاطب، والإلمام بها ضرورة؛ لإتقان المهارات اللغوية، وحجم اكتسابها لدى متعلم اللغة أحد مؤشرات مستوى إتقانه للغة الهدف (Maskor & et al، 2016). ومتعلمو اللغة في أول تعرضهم لها إنما تنصب اهتماماتهم إلى فهمها ومن ثم إنتاجها، وقد اختلفت إستراتيجيات اكتساب المفردات لدى متعلمي اللغات، إلا أنهم يفضلون في المقام الأول الإستراتيجيات المعرفية في اكتساب معاني المفردات، ويستعينون في هذه الإستراتيجية على عدة أدوات على رأسها المعاجم الإلكترونية (Ali & Anwar , 2021, 169).

وهنا نجد أن الدراسات أثبتت أن للمعاجم الإلكترونية دورًا كبيرًا في تنمية مفردات متعلمي اللغة وتعزيز فهم معانيها، بل تزيد حماس الطلاب لتعلم وكسب المزيد من الكلمات وحفظها واستذكارها لمدة أطول مقارنة بالمعاجم الورقية، وهذا بسبب ما فيها من مميزات من تكرار وتفضيل الكلمات التي اكتسبها متعلم اللغة فيما سبق (Rezaei & Davoudi، 2016، ص. ١٣٩ ،ص. ١٤٢،ص. ١٤٦).

١٠- واقع المعاجم الإلكترونية:

على الرغم من أن المعاجم الإلكترونية توفر العديد من المزايا، إلا أن المميزات التقنية لم تستغل استغلالا كاملا لتحسين استخدام المعجم الإلكتروني، وتعزيز اكتساب المتعلم للغة. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى تلك الملاحظات ومن أبرزها (Müller–Spitzer، 2014؛ Vyshkin et al.، 2021؛ خطوط وجلاب، ٢٠١٩):

- أن المعاجم الإلكترونية ما هي إلا نسخة رقمية للمعاجم الورقية.
- اختلاف واجهات المستخدم للمعاجم الإلكترونية وصعوبة تجربة المستخدم في ظل ذلك.
- انسحاب ما حوته المعاجم الورقية من عيوب في عدم مراعاتها لمتعلمي اللغة وتحديدا في جانب صعوبة وصول متعلمي اللغة الناطقين بلغات أخرى للمعنى المراد بسبب كثرة البيانات التي تندرج تحت المدخل اللغوي وعدم ترتيبها.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقـام كل مـن الصـراف (٢٠٢٠) ودقنـاتي (٢٠٢٢) و Khemakhem et al (٢٠٠٩) بدراسـة للوقـوف علـى واقـع المعاجـم الإلكترونيـة العربيـة مـن خـلال تقويـم عـدد منهـا، وتوصـلا إلى طائفـة مـن الملاحظـات الـتي تواجـه مسـتخدم المعجـم، وجـاءت الملاحظـات علـى النحـو التـالي:

١. كثرة المعلومات غير المرتبة والمكررة في صفحة المعجم الإلكتروني.

٢. غياب إرشادات استخدم المعجم للمستخدم.

٣. المشـتتات الـتي تظهـر أمـام المسـتخدم مـن نتـائج غـير ضرورية أو ظهـور إعلانـات وغيرهـا من المشـتتات.

٤. البحـث دون الأخـذ بالاعتبـار الحـركات في الكلمـة المبحـوث عنهـا، فعلـى سـبيل المثـال يتسـاوى في عمليـة البحـث نتـائج البحـث عـن "عَـرْض" و "عِـرْض".

٥. ظهـور نتـائج غـير مطلوبـة في عمليـة البحـث مـا يزيـد التشـتيت لـدى المسـتخدم والجهـد في البحـث عـن النتيجـة المناسـبة للكلمـة المبحـوث عنهـا.

٦. غيـاب جـزء مـن المعلومـات في المدخـل المعجـمي المطلـوب فـلا يُذكَـرُ جـذر الكلمـة في المدخـل أو إضافـة الوسـائط الصوتيـة لنطـق الكلمـة.

٧. جـاءت المعاجـم الإلكترونيـة العربيـة صـورة للمعاجـم الورقيـة، فالنتـائج الـتي تظهـر للمسـتخدم هـي ذات النتـائج الموجـودة في المعاجـم الورقيـة كلسـان العـرب أو القامـوس المحيـط وغيرهـا.

٨. الافتقـار إلى التنظيـم الجيـد للنتـائج المسـترجعة، ممـا يجعـل أدوات البحـث غـير قـادرة علـى تقديـم نتـائج جيـدة.

ويمكن رد هذه الملاحظات إلى أمور منها:

- قـد يقـف مفهـوم المعاجـم الإلكترونيـة عنـد النسـخة الرقميـة المحمولـة علـى الجهـاز بصيغـة PDF، وقـد يتجـاوز ذلـك إلى إضافـة مـيزة البحـث للوصـول السـريع ،إلاّ أن مـا يمكـن تضمينـه في المعاجـم الإلكترونيـة مـن مـميزات أكـبر مـن ذلـك بكثـير.
- تنـوع خلفيـات مؤلفـي المعاجـم الإلكترونيـة واهتماماتهـم، فـإن كان المؤلـف لغويًـا فقـد يكـون جـل تركيـزه علـى المـادة اللغويـة المقدمـة، ولا يـولي اهتمامـا كبـيرا لجانـب

خصائص المتعلمين أو للجانب الحاسوبي أو جانب واجهات المعجم الإلكتروني في ضوء تجربة المستخدم user experience . وهذا الأمر مفهوم إذا ما علمنا أن المعاجم الحاسوبية ينبغي أن تُبنى من خلال تعاون معلمي اللغات واللغويين والحاسوبيين سواء المبرمجين أو القائمين على تحسين تجربة المستخدم بناء على خصائصه واحتياجاته، فمثل هذا العمل يُعدُّ جهدا بينيا يُقدِّم للمتعلم أفضل تجربة عند استخدامه للمعجم؛ لتعزز من تعلمه للغة واكتسابه للمفردات؛ لأن المادة اللغوية حينها تُعد على نحو يناسب خصائص اللغة والمتعلم، وتستثمر مميزات الحاسوب عند بناء المعاجم.

هنا برزت معايير الإطار التوصيفي المعجمي Lexical Markup Framework التي ضَبطت البناء المعجمي الإلكتروني، وبُنيت من خلال خبراء من مختلف التخصصات من أجل استثمار مميزات المعاجم الإلكترونية؛ لتلبية حاجة المستخدم وخصائص اللغة المدخلة، وتحسين تعامل الآلة مع المعجم الإلكتروني.

II- معايير LMF:

جاءت الحاجة إلى معايير إطار الترميز المعجمي Lexical Markup Framework (LMF) في ظل التطور السريع لتقنيات معالجة اللغة الطبيعية، حيث كان من الضروري توحيد طريقة تمثيل البيانات اللغوية بشكل يمكن التعامل معه آليًا، ويسهل تبادله بين الأنظمة المختلفة عبر إطار هيكلي موحد لتمثيل النظام اللغوي ليشمل جميع المستويات: الصوتية، والنحوية، والصرفية، والدلالية، بالإضافة إلى الحاجة لمعجم إلكتروني يستثمر ما تقدمه التقنية من مميزات في البناء الهيكلي؛ ليقدم لمتعلمي اللغة في ظل غياب معاجم إلكترونية تلبي حاجات متعلمي اللغة العربية وخصائصهم على وجه الخصوص، إنما كان غالب تلك المعاجم الإلكترونية صورة من المعاجم الورقية.

وتعود جذور الاهتمام بإنشاء معايير موحدة للمعاجم الإلكترونية إلى التسعينيات عبر نماذج أكويلكس وجينليكس المدعومة من المفوضية الأوروبية لتعزيز التكامل اللغوي في أوروبا، حيث كان النطاق اللغوي مقتصراً على خمس لغات رئيسة. وُسِّعَ النموذج لاحقاً ليشمل جميع اللغات الأوروبية من خلال نموذج (Francopoulo & Huang، 38، 2014) Eagles.

أما بخصوص معايير LMF فقد بدأ العمل عليها عام ٢٠٠٣ باشتراك بين الجمعية الأمريكية للمعايير (ANSI) والجمعية الفرنسية للمعايير (AFNOR) لغرض تقديم معايير دولية لمعاجم الموارد اللغوية ومعاجم معالجة اللغة الطبيعية، وقد شارك في بنائها ستون من أهل الاختصاص من لغات وثقافات مختلفة من خلال عدد من المشاريع التي تطورت عبر دراسة استمرت لخمس سنوات، تخللتها سلسلة من الجلسات وأُطلقت كاملة عبر منظمة IOS المنظمة العالمية لتوحيد المعايير عام ٢٠١٣ (Francopoulo et al، 2006، 1؛ Francopoulo & Huang ، 2004، 38).

ومنذ تلك اللحظة استمر التحسين والتطوير عليها حتى صدرت آخر نسخة منها سنة ٢٠٢٤ (24613-1:2024 ISO، 2024)

جاءت معايير LMF لتوحيد الجهود التي تُبذل في بناء المعاجم اللغوية الإلكترونية في إطار موحد يغطي خصائص اللغات المختلفة كافة، بل أنها تقوم بتوصيف المدخل المعجمي توصيفا دقيقا ليغطي خصائصه كافة سواء على المستوى الصوتي، أو الصرفي، أو النحوي، أو الدلالي، وتغطي كذلك قواعد البناء والتحليل للنظام اللغوي عبر مستوياته.

وتُعرّف LMF : بأنها معايير لنمذجة مدخلات المعاجم الإلكترونية على جميع المستويات اللغوية (صوتا، وصرفا، ونحوا، ودلالة) وإدارة تبادل العلاقات بين تلك المدخلات، وتغطي تلك المعايير حاجة المعاجم الإلكترونية سواء كانت معاجم أحادية أم متعددة اللغات مع إمكانية اندماج المعاجم المبنية في ضوئها، لتنشأ لدينا معاجم متعددة اللغات (Wali, Gargouri, & Hamadou، 3، 2017).

تميزت معايير LMF بعدة أمور على رأسها أن المعاجم الإلكترونية المبنية في ضوئها تتناسب مع البشر والآلة (Francopoulo ،2013،84) ، فمن حيث مناسبتها للبشر، فقد بنيت تلك المعاجم على نحو منظم ومفصل بحيث يصل مستخدم المعجم إلى ما يريده على نحو أسرع، وجاء هذا البناء ليغطي الجوانب اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية مما يساعد على تحسين المهارات اللغوية المرتبطة بتلك المستويات وتنمية الثروة اللغوية لديهم، بالإضافة أنه يتناسب مع حاجات متعلمي اللغة في المستويات المبتدئة، فمن

مميزات المعاجم التي تُبنى على معايير LMF أنها تقبل تعدد اللغات واندماج جهود المعاجم الإلكترونية باللغات المختلفة المبنية على هذا المعيار لتنشأ معاجم ثنائية اللغة ومتعددة اللغات، بالإضافة إلى أخذها بعين الاعتبار للوسائط المرتبطة بالمدخل اللغوي كملفات الصوت لنطق الكلمة والفيديو والصور.

ومن حيث مناسبتها للآلة فالبنية والخريطة البرمجية التي قامت عليها تلك المعايير تراعي تخاطب الآلة لتساعدها في الوصول إلى أي معلومة من معلومات المدخلات اللغوية، فتستطيع على سبيل المثال عند الاستعلام عن كلمة أن تصل لكل ما يختص بتلك المفردة من خصائص على جميع المستويات اللغوية من ذلك الوصول إلى الجمع والمشتقات المختلفة، وكيفية بنائها على المستوى الصرفي وعلى المستوى النحوي يمكنها معرفة الفاعل والمفعول في الجمل وخصائص كل فعل وغير ذلك، هذا يمَكّن الآلة من اللغة على مستويي التركيب والتحليل مما يسهل بناء برامج عدة بمستويات عالية من الدقة كبرامج الترجمة وتحليل النصوص والتعلم الآلي.

وتمكين الآلة من اللغة يعد أحد ميادين السباق الذي يسعى كل أهل لغة من تحقيقه للغتهم مما له انعكاس على جوانب عديدة للغة وأهلها كالجانب الاقتصادي، والأمني وغير ذلك من جوانب.

١-١١- نويات الإطار المعياري LMF:

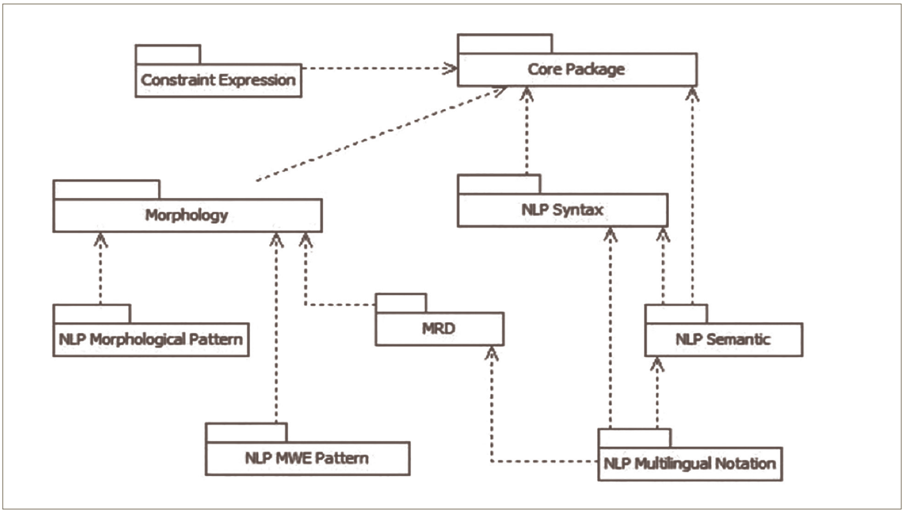
بني الهيكل البرمجي لإطار LMF للقواميس الإلكترونية من نويات تترابط فيما بينها لتخدم جميع مستويات اللغة، ويتمتع هذا الإطار بتقسيم يسمح لكل مُعْجمي أن يُدخل ما يرغب عن الـمَدخل اللغوي فإن كان هدف المعجمي أن يقدم معجمًا في المجال الصرفي يمكنه ذلك بدون أن يضطر إلى التطرق إلى الجوانب الأخرى، كالنحو والدلالة، وهذه ميزة النويات أنها تتمتع بشمولية واستقلال كل مجال عن الآخر، أضف إلى ذلك أن هذا يسمح بتضافر الجهود في نهاية الأمر، فيمكن لمعجمي أن ينشغل بالجانب الصرفي لكلمة "ضرب" على سبيل المثال، ويأتي غيره من يهتم بالجانب النحوي، فيتكامل عمل الأول مع الآخر في نهاية المطاف (Francopoulo &Huang، 39، 2014)، وانقسمت هذه النويات إلى قسمين (Francopoulo et al، 2، 2006):

الأول : النـواة الأسـاسـية للمعجـم (core package): وتحتـوي هـذه النـواة مـن الإطـار علـى البيانـات الأسـاسـية للمعجـم والمدخـلات المعجمية ومـا يتعلق بـكل مدخـل مـن تحديـد نوعـه وأمثلتـه وعلاقتـه مـع المدخـلات الأخـرى والنويـات الأخـرى.

الثـاني : النويـات الإضافيـة (Extensions of the core package): وهـي نويـات متخصصـة في مسـتوى بعينـه، تقـوم بوضـع قواعـد البنـاء اللغويـة لتلـك المسـتويات كقواعـد البنـاء في البينـة الصرفيـة وأنمـاط التراكيـب في المسـتوى النحـوي والعلاقـات الـتي تربـط الكلمـات ببعضهـا بالإضافـة إلى ربطهـا مـع أنظمـة اللغـات الأخـرى.

ويمكن من خلال الشكل التالي استعراض تلك المكونات (Francopoulo et al,2006,2):

شكل (١) النويات الإضافية لمعايير LMF



كمـا يتضـح مـن الشـكل (١) هنـاك عـدة نويـات تتصـل بالنـواة الأسـاسـية للمعجـم core Packege، ويجب ملاحظة ثلاثة أمور:

- **الأول** : أن الرسـم المتقطـع للأسـهم بـين النويـات يـدل علـى أنهـا اختياريـة عنـد بنـاء المعجـم، فالمعجـمي يحـدد أي هـذه النويـات يريـد العمـل عليـه وإضافتـه إلى النـواة الرئيسـة الـتي هـي النـواة اللازمـة.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

- **الثاني:** أن جميع هذه النويات تعتمد في الأساس على إدخالات النواة الرئيسية للمعجم core Packege.
- **الثالث:** أن هذه النويات تتكامل فيما بينها لفهم النظام اللغوي وتوليده.

أما ما يتعلق بالنويات الإضافية فهناك عدة نويات منها ما يتعلق بإدارة المعجم ومنها ما يتعلق باللغة ومعالجتها ومن أهمها في السياق اللغوي **ما يلي** :

- **النواة الأساسية core Packege** : تعد النواة الأساسية التي لابد لأي معجم يبنى في ضوء معايير LMF أن ينطلق منها، وتتضح مكوناتها في الشكل رقم (٢).
- **النواة الصرفية Morphology extension**: هذه النواة معنية بالجانب الصرفي للمدخل اللغوي، وعُرضت بعض جوانبها في النواة الرئيسية حيث إنها تندرج تحت فئة Form في النواة الرئيسية ،ويندرج تحتها نمط المعالجة الصرفية الآلية NLP morphological pattern extension وهذه الإضافة تعنى بقواعد تحويل المدخل اللغوي من صيغة إلى أخرى من خلال إضافة السوابق واللواحق والدواخل، وأقرب مثال على ذلك تصريف الفعل أو بناء اسم الفاعل حيث تُدخل قاعدة بناء تصريف الفعل أو اسم الفاعل في هذه النواة لتُمكّن المعجم من تحليل الكلمات المبحوث عنها أو توليدها في ضوء هذه القواعد.
- **النواة النحوية NLP syntax extension**: هذه النواة تعنى بسلوك الكلمة في الجملة وتأثيرها على الكلمات الأخرى في صور تأليف الكلام فمثلا من صور تأليف الكلام للفعل "كتب" صورة "فعل + فاعل + مفعول به"، فتبين سلوك الفعل كتب بأنه يحتاج إلى فاعل ومفعول، وهذه النواة تساعد الآلة في توليد الجمل للمدخل اللغوي ويمكنها تحليلها؛ لما حوته من صور تأليف الجملة للمدخل اللغوي.
- **النواة الدلالية NLP semantic extension**: تعنى هذه النواة بجميع ما يتعلق بالدلالة كمعنى الكلمة والعلاقات بين المداخل اللغوية كعلاقة التضاد والترادف وغير ذلك بالإضافة إلى بيان اختلاف الدلالة للمدخل اللغوي الواحد وغير ذلك من التفاصيل التي تغطي دلالة الكلمة لوحدها أو في سياقات وفي صور تأليفها، وهذا لا شك أنه يمكن الآلة من توليد الكلمة وتحليلها على النحو الصحيح في جميع سياقاتها الدلالية.

- **نواة المعجم الانقرائية الآلية Machine-Readable Dictionary extension:**

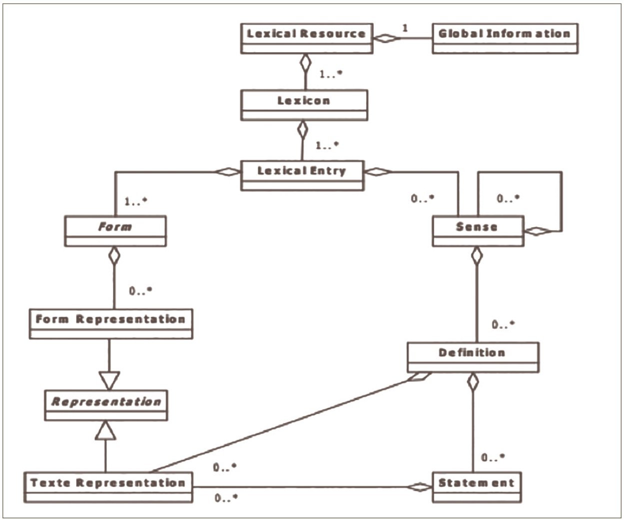
تعنى هذه النواة بالمعاجم متعددة اللغات حيث تمكن ربط معجم بمعجم من خلال ربط المداخل اللغوية في المعاجم بين اللغات فعلى سبيل المثال يُربط المدخل اللغوي "كتب" بالمدخل اللغوي "write" للغة الإنجليزية كما تمكن هذه الإضافة من ربط السياقات المتماثلة أيضا بين المداخل اللغوية، وهذا يفيد في تمكين الآلة من فهم النصوص في مختلف اللغات وتحسين الترجمة الآلية التي تعد أحد التحديات التي مازالت قائمة.

- **نواة المعالجة الآلية لنمط التعابير المركبة NLP multiword expression pattern extension:**

كما يتضح من اسم النواة فهي تعنى بدلالة التعابير المركبة من كلمتين فأكثر، ومن أمثلة ذلك التعابير الاصطلاحية والأفعال المركبة من الفعل والحرف والمصاحبات اللفظية وغير ذلك.

أما النواة الأساسية فتتكون من عدة فئات كما هو موضح في الشكل التالي (Francopoulo، 2013، 21) :

شكل (١) مكونات النواة الأساسية لمعيار LMF



كما هو ظاهر في الشكل رقم (٢) فقد تكونت النواة الأساسية لإطار معايير LMF من الفئات التالية:

- **Lexicon Resource** : حاوية تجمع المعاجم التي تنطوي تحتها وقد يتكون من معجم أو أكثر.
- **Global Information**: المعلومات الإدارية والخصائص العامة المتعلقة بالمعجم، مثل رقم الإصدار والمؤلفين وما إلى ذلك من بيانات عن المعجم .
- **Lexicon**: حاوية لمعجم محدد ويضم داخله جميع المداخل اللغوية لتلك اللغة.
- **Lexical Entry**: يمثل المدخل اللغوي ويضم في داخله عددا من البيانات المتعلقة بالمدخل مثل نوع الكلمة وجذرها وجذعها ووزنها وغيرها من المعلومات عن المدخل، ويندرج تحته فئتين الأولى Form والثانية Sense، كل منهما يضيف خصائص للمدخل اللغوي.
- **Form**: تمثل الفئة Form الشكل الكتابي للمدخل اللغوي وما يندرج تحته من خصائص للشكل الكتابي وهذه الفئة لها ارتباط وثيق بالنواة الصرفية في إطار LMF فيمكن تحديد زمن الكلمة إن كانت فعلا، وجنسها من حيث التذكير والتأنيث، وعددها من حيث الإفراد والتثنية والجمع وغيرها من الخصائص الصرفية للكلمة، وإن كان للكلمة أكثر من صيغة في الكتابة أيضا يمكن إدراجها تحت هذه الفئة مع الكتابة الصوتية للكلمة والصيغة الكتابية.
- **Sense**: هذه الفئة تعنى بمعاني الكلمة المدخلة وشرحها والسياقات التي ترد فيها مع ذكر مصادرها مع مراعاة تقديم المعنى الأكثر شيوعا على غيره، ومثال ذلك معاني كلمة "ضرب" فقد تدل على الحاق الضرر بشخص آخر، وقد تدل على السعي في طلب الرزق وغير ذلك.

هذه الفئات الأساسية للنواة الرئيسية لمعايير LMF، ويندرج تحت كل فئة أمور تفصيلية تغطي حاجة الكلمة من الشرح على جميع المستويات صوتا و صرفا و نحوا ودلالة، وقد قام عدد من الباحثين المختصين بتطبيق هذه المعايير على نموذج من المعاجم المتوافرة لتوضيح

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

كيفيـة تطبيـق معاييـر LMF علـى المعاجـم حاسـوبيا علـى صيغـة XML، ومـن هـذه الدراسـات مـا قـام بـه Soudani وزملاؤه باسـتعراض مدخـل "أبـد" مـن كتـاب النهايـة في غريـب الحديـث والأثـر وتطبيـق معاييـر LMF عليـه (Soudan et al ، 2015، 16):

المدخل "أبد" من كتاب النهاية في غريب الحديث والأثر

أَبَـدَ : قَـالَ رَافِـعُ بْـنُ خَـدِيجٍ : أَصَبْنَـا نَهْـبَ إِبِـلٍ فَنَـدَّ مِنْهَـا بَعِـيرفَرَمَـاهُ رَجُـلٌ بِسَـهْمٍ فَحَبَسَـهُ، فَقَـالَ رَسُـولُ اللَّهِ صَلَّـى اللَّهُ عَلَيْـهِ وَسَـلَّمَ: "إِنَّ لِهَـذِهِ الْإِبِـلِ "١" أَوَابِـدَ كَأَوَابِـد الْوَحْـشِ، فَـإِذَا غَلَبَكُـم مِنْهَـا شَيْءٌ فَافْعَلُـوا بِـهِ هَكَـذَا" الْأَوَابِـدُ جَمْـعُ آبِـدَة وَهِـيَ الَّـتِي قَـدْ تَأَبَّـدَتْ أَيْ تَوَحَّـشَـتْ ونَفَـرَتْ مِـنَ الْإِنْـسِ. وَقَـدْ أَبَـدَتْ تَأْبِـدُ وتَأْبُـدُ. وَمِنْـهُ حَدِيـثُ أُمِّ زَرْع "فَـأَرَاحَ عَلَـيَّ مِـنْ كُـلّ سَـائِمَةٍ زَوْجَـيْنِ، وَمِنْ كُـلِّ آبِـدَة اثْنَتَـيْنِ" تُرِيـدُ أَنْوَاعًـا مِـنْ ضُـرُوبِ الْوَحْـشِ. وَمِنْـهُ قَوْلُهُـمْ: جَـاءَ بِآبِـدَة: أَيْ بِأَمْـرٍ عَظِيـمٍ يُنْفَـر مِنْـهُ ويُسْـتَوْحَشُ.

شكل (٣) جزء من تطبيق معايير LMF لـ"أبد" بصيغة XML

```
<?xml version="1.0" encoding="UTF-8"?>
<Lexicon>
<feat att="language" val="arab" />
<LexicalEntry id="أبد">
<feat att="type" val="root" />
<Lemma>
<feat att="WittenForm" val=" أبد" />
 </Lemma>
<RelatedForm targets="أبد1">
 <feat att="type" val="derivedForm" />
</RelatedForm>
<RelatedForm targets="أبد2"> <feat att="type"
val="derivedForm"/>
</RelatedForm>
<RelatedForm targets="أبد3"> <feat att="type"
val="derivedForm"/>
</RelatedForm>
</ LexicalEntry>
<LexicalEntry id="أبد1">
<feat att="PartOfSpeech" val="CommonNoun" />
<Lemma>
<feat att="WittenForm" val="أبد" />

<feat att="source" val="حديث نبويّ شريف" />
</Context>
<Definition>
<feat att="text" val="هي التي قد تأبدت " />
</Definition>
< /Sense">
<Sense id="أبدة2">
<Context>
<feat att="text" val=" مِنْهُ حَدِيثُ أُمّ زَرْع فَأَرَاحَ عَلَيَّ مِنْ
كُلّ سَائِمَةٍ زَوْجَيْنِ، وَمِنْ كُلّ آبِدَة اثْنَتَيْنِ " />
<feat att="source" val="حديث التابعين" />
</Context>
<Definition>
<feat att="text" val=" أَنْوَاعًا مِنْ ضُرُوبِ الْوَحْشِ " />
</Definition>
< /Sense">
<Sense id="أبدة3">
<Context>
<feat att="text" val=" قَوْلُهُمْ: جَاءَ بِآبِدَة " />
<feat att="source" val="حديث التابعين" />
</Context>
<Definition>

<feat att="Person" val="3" />
</WordForm>
<Sense id==" تَأَبَّدَتْ1 ">
<SenseRelation targets="تَأَبَّدَتْ2 ">
<feat att="label" val="synonym">
</SenseRelation>
<Definition>
<feat att="text" val=" تَوَحَّشَتْ" />
</Definition>
< /Sense">
<Sense id==" تَأَبَّدَتْ2">
<Definition>
<feat att="text" val=" نَفَرَتْ مِنَ الْإِنْسِ " />
</Definition>
< /Sense">
<WordForm>
<feat att="WittenForm" val=" أَبَدَتْ " />
<feat att="scheme" val="فعلَتْ"/>
<feat att="GrammaticalNumber"
val="singular"/>
<feat att="GrammaticalGender"
val="feminine"/>
```

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً


```
<feat att="Person" val="3" />
</WordForm>
<WordForm>
<feat att="WittenForm" val=" تَأبّدَ " />
<feat att="scheme" val="تَفَعّلَ"/>
<feat att="GrammaticalNumber"
val="singular"/>
<feat att="GrammaticalGender"
val="feminine"/>
<feat att=Person" val="3"/>
<feat att="text" val=" أَمْرٍ عَظِيمٍ يُنْفَر مِنْهُ وَيُسْتَوْحَشُ "
/>
</Definition>
< /Sense">
<RelatedForm targets="أبد">
<feat att="type" val="root" />
</RelatedForm>
<RelatedForm targets="2أبد">
<feat att="type" val="tronc"/>
</RelatedForm>
<feat att="type" val="Active Participle"/>
<feat att="scheme" val="فاعل"/>
<feat att="GrammaticalNumber" val="singular"/>
</Lemma>
< WordForm >
<feat att="WittenForm" val=" أبدة" />
<feat att="scheme" val="فاعلة"/>
<feat att="GrammaticalGender" val="feminine"/>
<feat att="GrammaticalNumber" val="singular"/>
</ WordForm >
```


وهنا تحويل للمدخل اللغوي "أبد" في ضوء معايير LMF بصيغة XML إلى الصيغة النصية:

المدخل الأول: أبد

- **النوع** (type): جذر (Root)
- **الشكل المكتوب** (writtenForm): أبد

الأشكال المرتبطة:

١. **شكل مشتق:** أبد ١ (Derived Form)

٢. **شكل مشتق:** أبد ٢ (Derived Form)

٣. **شكل مشتق:** أبد ٣ (Derived Form)

المدخل الثاني: آبد (اسم) (أبد ١)

- **نوع الكلمة:** اسم فاعل (Active Participle)
- **الجذر:** أ ب د (Root)
- **الشكل المكتوب:** آبد (Written Form)
- **الوزن:** فاعل (Scheme)
- **العدد:** مفرد (Singular)

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأشكال المرتبطة:

١. **آبدة (مفردة مؤنثة)** (آبدة Feminine Singular)

- **الوزن:** فاعلة (Scheme)
- **العدد:** مفرد (Singular)
- **الجنس:** مؤنث (Feminine)

٢. **أوابد (جمع)** (Plural)

- **الوزن:** فواعل (Scheme)
- **العدد:** جمع (Plural)

المعنى:

- **المعنى الأول:** آبدة ١ (Sense 1)
- **تعريف** (Definition): هي التي قد تأبّدت أي استوحشت وتباعدت عن الناس
- **السياق** (Context): "قال رافع بن خديج: أصبنا... "
- **المصدر** (Source): حديث نبوي شريف

المدخل الثالث: أبد (فعل) (Verb)

- **نوع الكلمة** (type): فعل (Verb)
- **الجذر:** (Root) أبد
- **الشكل المكتوب:** أبد (Written Form)
- **الوزن:** فعل (Scheme)

الأشكال المرتبطة:

١. **تأبّدت (مفرد مؤنث)** (Feminine Singular)

- **الوزن:** تفعلت (Scheme)
- **الجنس:** مؤنث (Feminine)

- **العدد:** مفرد (Singular)
- **الصيغة النحوية:** مبني للمعلوم (Active Voice)
- **الشخص:** الغائب (الشخص الثالث) (Third Person)

المعاني:

- **المعنى الأول:** تأبّدت (Sense 1)
  - **تعريف** (Definition): توحشت أي ابتعدت أو نفرَت عن الناس
- **المعنى الثاني:** تأبّدت (Sense 2)
  - **تعريف** (Definition): نفرت من الإنس أي انفصلت عن البشر وابتعدت عنهم

أشكال أخرى للفعل:

١. **أبدت (مفرد مؤنث)** (Feminine Singular)
- **الوزن :** (Scheme) فعلت
- **الخطاب:** الغائب (Third Person)

٢. **تأبد (مفرد مؤنث)** (Feminine Singular)
- **الوزن:** تفعل (Scheme)
- **الخطاب:** الغائب (Third Person)

٣. تأبُد (مفرد مؤنث) (Feminine Singular)
- **الوزن:** تفعُل (Scheme)
- **الشخص:** الغائب (الشخص الثالث) (Third Person)

تجدر الإشارة إلى أن نويات الإطار المعياري لـ LMF تحتوي على خصائص تفصيلية لكل نواة، وعلاقات تربط بعضها ببعض؛ لتغطي الهدف الذي بُنيت من أجله وهو: مناسبتها للبشر وللآلة.

من خلال الاستعراض السابق لتلك المعايير وما أجري في هذا الميدان من دراسات تغطي تطور إطار LMF ، يمكن وضع تصور لما تكون عليه خصائص المعجم الموجه لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها على النحو التالي :

- **المستوى الصوتي (Phonetics):**

يتعلق بالنطق والكتابة الصوتية للكلمات.

جدول (٢) خصائص المستوى الصوتي في ضوء معايير LMF

الخاصية	الشرح	المثال
Phonetic Representation	الكتابة الصوتية للكلمة	[kitab] (النطق الصوتي لكلمة "كتاب")
Phonetic Forms	النطق الصوتي للكلمة	[kataba]
Written Form	الشكل الكتابي للكلمة	كتاب، مكتب

- **المستوى الصرفي (Morphology):**

يتعلق بتحليل الكلمات من حيث تكوينها وتشكيلها.

جدول (٣) خصائص المستوى الصرفي في ضوء معايير LMF

الخاصية	الشرح	المثال
Grammatical Number	يحدد عدد الكلمة: مفرد، مثنى، أو جمع	كتاب (مفرد)، كتابان (مثنى)، كتب (جمع)
Grammatical Gender	يحدد جنس الكلمة: مذكر أو مؤنث	كتاب (مذكر)، مدرسة (مؤنث)
Person	يحدد رتبة الضمير: المتكلم، المخاطب، الغائب	أنا (المتكلم)، أنت (المخاطب)، هو (الغائب)
Verb Form Aspect	يحدد الزمن أو الصيغة للفعل	كتب (الماضي)، يكتب (المضارع)، اكتب (الأمر)
Voice	يحدد صيغة الفعل: معلوم أو مجهول	كَتب (معلوم)، كُتب (مبني للمجهول)
Type	نوع الكلمة، مثل كونها مشتقة أو جذرية	جذر، مشتق
Root	الجذر الأساسي للكلمة	ك ت ب (جذر كلمة "كتب")

الخاصية	الشرح	المثال
Scheme	الوزن الصرفي للكلمة	فعل، فعيل، مفعول
Stem	الجذع أو الشكل الأساسي للكلمة قبل إضافة التصريفات	كتب (جذع كلمة "يكتب")
Inflections	تصريفات الكلمة من حيث الزمن، العدد، المخاطب	يكتب – تكتب – يكتبون : طالب – طالبة – طالبات
Related Forms	الأشكال المشتقة من الكلمة	كِتاب جمع: كُتب، اسم فاعل: كاتب

- **المستوى النحوي (Syntax):**

يتعلق بالتركيب اللغوي لكيفية تنظيم الكلمات في الجمل.

جدول (٤) خصائص المستوى النحوي في ضوء معايير LMF

الخاصية	الشرح	المثال
Part of Speech	يحدد نوع الكلمة: اسم، فعل، أو حرف	كتاب (اسم)، يكتب (فعل)، في (حرف)
Category	تصنيف فرعي لتحديد نوع الكلمة في السياق	فعل لازم، فعل متعدٍ
Syntactic Behaviour	السلوك النحوي للكلمة في الجملة	فعل متعدٍ لمفعول، فعل متعد لمفعولين، فعل متعد بحرف
havePassive	تحدد ما إذا كان الفعل يقبل البناء للمجهول	كتب (نعم، "كُتب")

- **المستوى الدلالي (Semantics):**

يتعلق بمعاني الكلمات والعلاقات بينها.

جدول (٥) خصائص المستوى الدلالي في ضوء معايير LMF

المثال	الشرح	الخاصية
كتاب: ما علا من سطح الأَرض	معنى الكلمة	Definition
قديمة، معاصرة	تاريخ استخدام الكلمة	Dating
كتب الطالب الدرس في المدرسة	السياق الذي تستخدم فيه الكلمة	Context
"أخذ بعين الاعتبار"	التعابير الاصطلاحية المكونة من عدة كلمات	List of Components
كبير – صغير	الضد أو المعنى العكسي للكلمة	Antonym
كتاب = مؤلف	المرادف أو الكلمة التي تحمل معنى مشابه	Synonym
الطب، القانون	المجال الذي تستخدم فيه الكلمة	Field/Domain

- **معلومات أخرى**

تتعلق بالخصائص التي لا تنتمي انتماء مباشرا لأي من الفئات أعلاه.

جدول (٦) معلومات أخرى في ضوء معايير LMF

المثال	الشرح	الخاصية
القرآن، البخاري	مصدر السياق أو النص	Source
عقيل، الحجاز	المنطقة الجغرافية أو الأصل التاريخي للكلمة	Geography
كلمة شائعة الاستخدام	شيوع الكلمة أو مدى استخدامها	Frequency
ملف صوتي، صورة	الوسائط المتعددة مثل الصوت والصور	Media

١٢- صورة المعجم الإلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها القائم على معايير LMF

قبل البدء في وضع التصور الذي يكون عليه المعجم المقترح تجدر الإشارة إلى أن المحتوى الذي يقدم في المعجم يجب أن يراعي خصائص المتعلمين وحاجاتهم ،وقد قامت العديد من الدراسات في هذا الجانب وأشارت إلى ضرورة أن يُصمم المعجم على أنه أداة تعليمية متكاملة تسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين وتمكنهم من التحصيل اللغوي والعلمي بطريقة فعّالة (سالمي، ٢٠٢٢؛ دريم وبن زينة، ٢٠٢١)، وأن يراعي طبيعة الحاجات التعليمية لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحيث يتناسب مع مستواهم اللغوي ويغطي احتياجاتهم المختلفة من مفردات، وقواعد، وسياقات لغوية واضحة (العناتي، ٢٠٠٨).

ومما كتب في هذا السياق دراسة الحربي (٢٠٢٢) التي وضعت تصورًا مقترحًا لبناء معجم تعليمي إلكتروني لمتعلمي العربية الناطقين بلغات أخرى، شمل هذا التصور المعايير التي يجب مراعاتها عند بناء المعجم من خلال ثلاثة مجالات: المجال التعليمي، والمجال المعجمي، والمجال الإلكتروني؛ لترسم الخطوط التي تُراعى عند بناء معجم إلكتروني لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها على النحو التالي (الحربي، ٢٠٢٢، ١٢٤٧):

جدول (٧) توصيف قائمة معايير بناء معجم تعليمي إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى

المجال	المعايير
المجال التعليمي	• إعداد المعجم وهنا المرجعية معتمدة. • اختيار المادة المعجمية وفقا لمعايير محددة. • استعمال الشواهد التوضيحية للمادة المعجمية استعمالا صحيحا
المجال المعجمي	• وضوح منهج عرض المادة المعجمية. • سهولة منهج البحث في المادة المعجمية. • شرح المادة المعجمية وتفسيرها بشكل واف

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المجال	المعايير
المجال الإلكتروني	• تصميم المادة المعجمية إلكترونيا بطريقة تفاعلية. • إخراج المادة المعجمية إلكترونيا إخراجا جذابا

وتحت كل معيار عدد من المؤشرات بلغت في مجملها ٥٨ مؤشرا.

١٢-١ التصور المقترح للمعجم الإلكتروني:

مصادر إعداد التصور:

بني هذا التصور بعد الرجوع إلى الأدبيات والأبحاث التي كتبت في معايير LMF وعلى رأس هذه الدراسات ما قام به Francopoulo وزملاؤه وغيرها من الدراسات، كدراسات Imen و Abdelmajid (٢٠١٥)، ودراسة Ouafae وآخرون (٢٠١٥) ودراسة Karmani (٢٠١٧).

عرض التصور:

عُرض التصور المقترح من خلال تطبيق ما توصل إليه البحث من خصائص للمعجم الموجه لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير LMF، وتطبيقها على مدخل صام في عدد من المعاجم فيما يلي:

- **جمهرة العرب: ص و م**

الصّوم: الإمساك عن المأكل والمشرب. وكل شيء سكنت حركته فقد صام يصوم صَوماً. قال النابغة:

خيلٌ صِيامٌ وخيلٌ غير صائمةٍ تحت العَجاج وخيلٌ تعلُكُ اللُّجُما

وصام النهارُ إذا دوّمت الشمسُ في كبد السماء كأنها تدور في السماء ولا تبرح. والصّوم: ضرب من الشجر، الواحدة صَوْمَة. قال الشاعر يعني حمار وحش:

موكّلٌ بشُدوف الصّوم ينظرها من المغارب مخطوفُ الحَشا زَرِمُ

الزَّرِم: الذي قد انقطع عنه غذاؤه؛ والشُّدوف: الشّخوص؛ والشَّدَف: الشخص؛ قوله: مخطوف الحشا، يعني خميص البطن من قولهم: فرس مُخْطَف. والصَّوم: ذَرْق النعام. قال الشاعر:

في شَناظي أُقَنٍ بينَها   عُرّةُ الطّير كصَوْمِ النّعامْ

- **القاموس المحيط: صام**

صامَ صَوْماً وصِياماً واصْطامَ: أَمْسَكَ عن الطَّعامِ والشَّرابِ والكَلامِ والنكاحِ والسَّيْرِ، وهو صائِمٌ وصَوْمانُ وصَوْمٌ

ج: صُوَّامٌ وصُيَّامٌ وصُوَّمٌ وصُيَّمٌ وصِيَّمٌ وصِيامٌ وصَيامَى.

وصامَ مَنِيَّتَهُ: ذاقَها،

و~ النَّعامُ: رَمَى بِذَرْقِه،

وهو صَوْمُه،

و~ الرجُلُ: تَظَلَّلَ بالصَّوْمِ، لشجرةٍ كريهةِ المَنْظَرِ،

و~ النهارُ: قامَ قائِمُ الظَّهيرَةِ.

والصَّوْمُ: الصَّمْتُ، ورُكودُ الريحِ، ورَمَضانُ، والبِيعَةُ.

والصائِمُ: للواحِدِ والجميعِ.

وأرضٌ صَوامٌ، كسحابٍ: يابِسَةٌ لا ماءَ بها.

ومَصامُ الفَرَسِ ومَصامَتُه: مَوْقِفُه.

- **المصباح المنير: ص و م**

صَامَ: "يَصُومُ" "صَوْمًا" و "صِيَامًا" قيل هو مطلق الإمساك في اللغة ثم استعمل في الشرع في إمساك مخصوص، وقال أبو عبيدة: كل ممسك عن طعام أو كلام أو سير فهو

"صَائِمٌ" قال: خَيْلٌ صِيَامٌ وَخَيْلٌ غَيْرُصَائِمَةٍ أي قيام بلا اعتلاف، ورجل "صَائِمٌ" و "صَوَّامٌ" مبالغة وقوم "صُوَّمٌ" و "صُيَّمٌ" و "صَوْمٌ" على لفظ الواحد و "صِيَامٌ".

- **المعجم الوسيط: صام**

صوما وصياما أمسك و (فِي الشَّرْع) أمسك عَن الطَّعَام وَالشرَاب من طُلُوع الْفجْر إِلَى غرُوب الشَّمْس مَعَ النِّيَّة وَصمت وَالْفرس قَامَ وَلم يعتلف وَالْمَاء وَالرِّيح وَنَحْوهمَا ركد وَالشَّمْس بلغت كبد السَّمَاء عِنْد الزَّوَال والنعام وَنَحْوه وقف وَرمى بذرقه.

١٢-١-١ تطبيق معايير LMF على المدخل "صام":

المدخل: صام [ṣām]

قسم الكلم: فعل.

البناء: معلوم

الخطاب: مذكر - غائب

الجذر: ص و م.

الميزان: فَعَل.

التعابير الاصطلاحية:

- صام رمضان

التصريف:

أنا	صمت	نحن	صمنا	أنت	صمت
أنتِ	صمتِ	أنتما	صمتما	أنتم	صمتم
أنتن	صمتن	هو	صام	هي	صامت
هما	صاما	هم	صاموا	هن	صمن

المشتقات: مضارع :يصوم - مصدر: صوم صيام - اسم فاعل: صائم - جمع : صُوَّامٌ وصُيَّامٌ وصُوَّمٌ وصُيَّمٌ وصِيَّمٌ وصِيامٌ وصَيامَى - اسم مكان : مصام - صيغة مبالغة : صَوْمانُ - اسم ذات : صومة

السياقات :

١. صام الرجل رمضان: أمسك عن المأكل والمشرب

- الأمثلة :
- من صام رمضان إيمانا واحتساب ..."- صحيح البخاري
- التركيب النحوي : فعل + فاعل + مفعول به
- التاريخ : العصر الإسلامي
- المرادفات: أمسك
- المجال : ديني
- الشيوع : كبير

٢. صام الرجل منيته : ذاقها أي مات

٣. صام الشيء: سكنت حركته يعتبر صائم.

السياقات:

" خيلٌ صِيامٌ وخيلٌ غيرُ صائمةٍ تحت العَجاج وخيلٌ تعلُكُ اللُّجُما " - النابغة.

٤. صام عن الكلام : أمسك

السياقات:

﴿إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَٰنِ صَوْمًا﴾ [مريم ٢٦]

٥. صام الرجل : تظلل بالصوم (الصوم نوع من أنواع الشجر كريه المنظر)

٦. صام النهار: ارتفعت الشمس في كبد السماء منتصف النهار

السياقات:

ذَمولٍ إذا صام النهارُ وهَجَّرا فدعْها وسلِّ الهَمَّ عنك بجَسْرَةٍ - امرؤ القيس

٧. صام النَّعامُ: رَمَى بِذَرْقِه

يظهر من خلال تطبيق معايير LMF على المدخل "صام" الوارد في بعض المعاجم أن عرض البينات اتسم بالترتيب والتنظيم ووضع المعلومات الصرفية مستقلة وتوضيح النطق الصوتي واللفظي ثم تتبع السياقات منفصلة وتوضيح معناها، كل هذا يساعد في كفاءة المعجم حين يقدم لمتعلمي العربية الناطقين بغيرها، وهذا يعالج الإشكالات التي لوحظت على المعاجم الإلكترونية التي أشارت إليها الدراسات.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة الأخذ في عين الاعتبار تجربة متعلمي اللغة للمعجم الإلكتروني تحت ما يسمى لدى أصحاب المنتجات الإلكترونية بـ (user experience) UX بوصفه معيارًا يجب أن يبنى عليه المعجم الإلكتروني، فهذا يضمن أقصى استفادة من المعجم المقدم لهم، أيضا لا يغفل جانب واجهة المستخدم (user interface) UI.

١٣- نتائج البحث:

من خلال ما عُرض في الجانب النظري وما تلاه من تطبيق لمعايير LMF لبناء تصور مقترح لمعجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فقد أسفرت الدراسة عن نتائج تتفق فيه مع ما ورد في نتائج الدراسات السابقة وتلبي ما نادت به من ضرورة الاعتناء بالمعاجم الإلكترونية في ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وهذه النتائج على النحو التالي:

- كشفت الدراسة أن المعاجم الإلكترونية الحالية للغة العربية تفتقر إلى العديد من العناصر اللازمة لجعلها فعّالة فعالية كافية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ويُلاحظ أن معظم هذه المعاجم لا تعتمد على معايير موحدة في تصميمها، ولا تقدم المحتوى تقديما مناسبا للمتعلمين غير الناطقين بالعربية، وهو ماذكرته الدراسات السابقة مثل دراسة الصراف (٢٠٢٠) ودراسة دقناتي (٢٠٢٢) و دراسة Khemakhem et al (٢٠٠٩).

- أكدت الدراسة على أهمية معايير إطار الترميز المعجمي (LMF) في تحسين جودة المعاجم الإلكترونية، فهي تسهم في توفير بنية موحدة تضمن أن يكون المحتوى اللغوي منظمًا وشاملًا، مما يجعل المعجم أكثر فاعلية وأسهل في الاستخدام من قبل متعلمي اللغة العربية، وهذا التنظيم الذي توفره معايير LMF يساعد في تحسين تجربة المتعلم ويجعل من السهل عليه استيعاب المحتوى وفهمه، خاصة في سياق تعلم لغة جديدة، وهذا ما يقدم حلا للإشكال الذي ذكرته دراسة Töpel (٢٠١٤)، فقد أشارت إلى أن العشوائية في عرض المداخل المعجمية يسبب صعوبة لدى متعلم اللغة في الوصول إلى المعنى المناسب للكلمة.
- بنت الدراسة تصورا مقترحا يوضح كيفية تطبيق معايير LMF في بناء معجم إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستثمار تلك المعايير في علاج إشكاليات المعاجم العربية الإلكترونية التي ذكرتها الدراسات السابقة، وكذا تلبي الدراسة ما نادت به الدراسة من ضرورة العناية بمعاجم متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مثل دراسة الحربي (٢٠٢٢)، ودراسة العناتي (٢٠٠٨).

١٤- توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فهذه مجموعة من التوصيات التي تهدف إلى تحسين جودة المعاجم الإلكترونية وتعزيز فاعلية استخدامها في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ استثمارا لما تقدمه التقنية والعلوم البينية من مميزات تسهم في هذا الميدان وتلبي حاجاته.

- ضرورة تبني معايير LMF عند بناء المعاجم الإلكترونية العربية وتطويرها، لضمان تقديم محتوى لغوي منظم وشامل يتناسب مع احتياجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ليعزز عملية اكتساب اللغة لديهم، خاصة أن معيار LMF تتبناه المنظمة العالمية للمقاييس ISO.
- ضرورة توحيد الجهود بين اللغويين، والحاسوبيين، والمعنيين بتعليم اللغات، بهدف بناء معاجم إلكترونية موجهة خصيصًا لمتعلمي اللغة العربية الناطقين

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بغيرها؛ لأن هذا التعاون سيضمن بناء معاجم إلكترونية ذات جودة عالية، ويلبي احتياجات المتعلمين؛ مما يعزز تجربة التعلم ويدعم العملية التعليمية دعما أكبر.

- إنشاء منصة إلكترونية لبناء معاجم إلكترونية باستخدام معايير LMF بالتنسيق بين الجهات ذات العلاقة، تمكّن مؤلفي المعاجم من الباحثين وطلاب الدراسات العليا من بناء معاجمهم؛ لتتضافر جهودهم في المخرج النهائي في معجم يغطي جميع الجوانب اللغوية؛ بسبب ما توفره معايير LMF من مميزات تسمح بتضافر الجهود.

المراجع العربية:

بلماحي، فاطمة الزهراء، وغماري، نصيرة محمد. (٢٠٢٢). المعجم الإلكتروني: مواصفاته وشروطه. *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، مج١١, عدد خاص، ١٠٣ – ١١٨.

بوعلي، نصير صالح. (٢٠١٧). اللغة العربية و عنف اللسان في الفضائيات العربية : دراسة استقرائية قيمية. *مجلة الباحث الإعلامي*، مج. ٢٠١٧، ع. ٣٥، ص ص. ١٧٩–١٩٨.

الحربي، بدر هديبان. (٢٠٢٢). تصور مقترح لبناء معجم تعليمي إلكتروني لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس بالشارقة: تعليم اللغة العربية وتعليمها؛ تطلع نحو المستقبل (المتطلبات، الفرص، والتحديات)* (ص ١٢٤١– ١٢٥١). الشارقة، الإمارات العربية المتحدة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

خطوط ر., و جلاب م. (٢٠١٩). صعوبات تعلم وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومقترحات علاجها. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية, ٤*(٢), ٣٣–٤٨.

دريم ،نور الدين و بن زينة ،صفية. (٢٠٢١). مواصفات المعجم التعليمي الموجه إلى الناطقين بغير العربية في ضوء الدراسات البينية. *موازين, ٣*(٢), ٢٣–٣٥.

دقناتى، فضيلة. (٢٠٢٢). واقع المعجم العربي الإلكتروني: ملاحظات حول "معجم الغني ومعجم اللغة العربية المعاصرة". *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، مج١١, عدد خاص ، ١١٩ – ١٣٤.

دقناتى، فضيلة. (٢٠٢٢). واقع المعجم العربي الإلكتروني: ملاحظات حول "معجم الغني ومعجم اللغة العربية المعاصرة". *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، ١١, عدد خاص.

زيناتي، محمد بشر. (٢٠٢١). توظيف التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربية. *مجلة العلوم الإنسانية الطبيعية*، ٢(٤)، ص ص. ٦٣٤–٦٤٣.

سالمي، كريمة. (٢٠٢٢). المعجم التّعليمي المتخصّص وتعليم اللّغة للناطقين بغيرها- الحاجات التعلّمية والمدوّنة المعجمية-. *دراسات وأبحاث*, ١٤(٢), ٣٩٠–٤٠١.

الصراف، علي. (٢٠٢٠). الأعمال المعجمية العربية الإلكترونية أحادية اللغة: دراسة في العرض والمحتوى من خلال نموذجين مختارين. *مجلة كلية دار العلوم*، ع١٢٨، ١٨٣ - ٢٣٤.

الطيب، عبدالمجيد الطيب عمر وأحمد الحاج، بكري. (٢٠١٠). *منزلة اللغة العربية بين اللغات المعاصرة: دراسة تقابلية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.

العليان، نرجس قاسم.(٢٠١٩).استخدام التقنية الحديثة في العملية العليمية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ٤٢، ٢٧١–٢٨٨.

العناتي، وليد أحمد. (٢٠٠٨). نحو معجم حاسوبي أحادي للناطقين بغير العربية. *المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها*، ٤(٣)، ١١٩ - ١٤٢.

المراجع العربية بالأحرف اللاتينية

Blmāḥy, Fāṭimah al-Zahrā’, wa Ghumārī, Nuṣayrah Muḥammad. (2022). al-Mu‘jam al-iliktrūnī : mwāṣfāth wa-shurūṭuh. Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-ta‘līmīyah, mj11, ‘adad khāṣṣ, 103-118.

Bw‘ly, Naṣīr Ṣāliḥ. (2017). al-lughah al-‘Arabīyah wa ‘Unf al-lisān fī al-Faḍā’īyāt al-‘Arabīyah : dirāsah istiqrā’īyah qymyh. Majallat al-bāḥith al-I‘lāmī, Majj. 2017, ‘A. 35, Ṣ Ṣ. 179-198.

al-Ḥarbī, Badr hdybān. (2022). Taṣawwur muqtaraḥ li-binā’ Mu‘jam ta‘līmī iliktrūnī lmt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá. Mu’tamar al-lughah al-‘Arabīyah al-dawlī al-khāmis bi-al-Shāriqah : Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah wt‘lymhā ; Taṭallu‘ Naḥwa al-mustaqbal (al-Mutaṭallabāt, al-furaṣ, wa-al-taḥaddiyāt) (Ṣ 1241-1251). al-Shāriqah, al-Imārāt al-‘Arabīyah al-Muttaḥidah : al-Markaz al-tarbawī lil-lughah al-‘Arabīyah li-Duwal al-Khalīj.

Khuṭūṭ R., & Jallāb M. (2019). ṣu‘ūbāt ta‘allum wa-ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, wa-muqtaraḥāt ‘ilājihā. Majallat al-Jāmi‘ fī al-Dirāsāt al-nafsīyah wa-al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 4 (2), 33-48.

Drīm, Nūr al-Dīn, wa ibn Zaynah, Ṣafīyah. (2021). muwāṣafāt al-Muʻjam al-taʻlīmī al-muwajjah ilá al-nāṭiqīn bi-ghayr al-ʻArabīyah fī ḍaw' al-Dirāsāt al-baynīyah. mawāzīn, 3 (2), 23-35.

Dqnātá, Faḍīlat. (2022). wāqiʻ al-Muʻjam al-ʻArabī al-iliktrūnī : mulāḥaẓāt ḥawla "Muʻjam al-Ghanī wa-muʻjam al-lughah al-ʻArabīyah al-muʻāṣirah". Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-taʻlīmīyah, mj11, ʻadad khāṣṣ, 119-134.

Zīnātī, Muḥammad Bishr. (2021). Tawẓīf al-Tiqnīyāt al-ḥadīthah fī Taʻlīm al-lughah al-ʻArabīyah. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah al-ṭabīʻīyah, mj2., ʻA. 4, Ṣ Ṣ. 634-643

Sālimī, Karīmah. (2022). al-Muʻjam alttʻlymy almtkhṣṣṣ wa-taʻlīm alllghh lil-nāṭiqīn bghyrhā-al-ḥājāt altʻllmyh wālmdwwnh almʻjmyt-. Dirāsāt wa-abḥāth, 14 (2), 390-401.

al-Ṣarrāf, ʻAlī. (2020). al-Aʻmāl al-muʻjamīyah al-ʻArabīyah al-iliktrūnīyah aḥādīyat al-lughah : dirāsah fī al-ʻarḍ wālmḥtwá min khilāl namūdhajayn mkhtāryn. Majallat Kullīyat Dār al-ʻUlūm, ʻ128, 183-234.

al-Ṭayyib, ʻAbd-al-Majīd al-Ṭayyib ʻUmar, wa Aḥmad al-Ḥājj, Bakrī. (2010). manzilat al-lughah al-ʻArabīyah bayna al-lughāt al-muʻāṣirah : dirāsah taqābulīyah (Risālat duktūrāh ghayr manshūrah). Jāmiʻat Umm Durmān al-Islāmīyah, Umm Durmān.

al-ʻAlyān, Narjis Qāsim. (2019). istikhdām al-Tiqniyah al-ḥadīthah fī al-ʻamalīyah alʻlymyh. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah, ʻA. 24, Ṣ Ṣ. 271-288

al-ʻAnātī, Walīd Aḥmad. (2008). Naḥwa Muʻjam ḥāswby uḥādī lil-nāṭiqīn bi-ghayr al-ʻArabīyah. al-Majallah al-Urdunīyah fī al-lughah al-ʻArabīyah wa-ādābihā, Majj 4, ʻA 3, 119 – 142.

المراجع الأجنبية:

Alamri, H. R., & Hakami, H. M. (2022). Exploring Perspectives of EFL Students on Using Electronic Dictionaries to Improve Vocabulary Learning: A Comparative Study. *International Journal of Curriculum and Instruction, 14*(2), 1578-1599.

Ali, B. J., & Anwar, G. (2021). Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition at Private Schools. *International Journal of English Literature and Social Sciences, 6*(3), 163-172.

Balalaieva, O. (2020). Electronic dictionaries in educational process. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences, 18*(3), 115-126.

Bezuglova, O. A., Kuznetsova, A. A., & Ilyasova, L. G. (2018). Monolingual electronic legal dictionaries: advantages and prospects. *Revista Publicando, 5*(16), 63-69

Charpentier Jiménez, W. (2023). English as a foreign language university (EFL) students' perception of dictionary use and training. *Revista Educación, 47*(1), 221-239.

Chiu, L., & Liu, G. (2013). Effects of Printed, Pocket Electronic, and Online Dictionaries on High School Students' English Vocabulary Retention. *The Asia-Pacific Education Researcher, 22,* 619-634.

Demyanova, Z. (2022). *Online dictionaries in process of foreign language learning in engineering education.* IEEE.

Francopoulo, G. (2013). *LMF - Lexical Markup Framework.* ISTE Ltd and John Wiley & Sons.

Francopoulo, G., & Huang, C. R. (2014). Lexical markup framework: An ISO standard for electronic lexicons and its implications for Asian languages. *Lexicography ASIALEX*, 1(1), 37–51.

Francopoulo, G., & Huang, C.-R. (2014). Lexical markup framework: an ISO standard for electronic lexicons and its implications for Asian languages. *Lexicography ASIALEX,* 10(1), 22-

Francopoulo, G., George, M., Calzolari, N., Monachini, M., Bel, N., Pet, M., & Soria, C. (2006). Lexical Markup Framework (LMF). *Proceedings of the 5th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2006),* 1-5.

Imen Elleuch, Bilel Gargouri, & Abdelmajid Ben Hamadou (2015). *Using the Textual Content of the LMF-Normalized Dictionaries for Identifying and Linking the Syntactic Behaviors to the Meanings.*

Jian, H. L., Sandnes, F. E., Law, K. M., Huang, Y. P., & Huang, Y. M. (2009). The role of electronic pocket dictionaries as an English learning tool among Chinese students. *Journal of Computer Assisted Learning, 25*(6), 503-514.

Karmani, N. B. M., Soussou, H., & Alimi, A. M. (2017). Building a standardized Wordnet in the ISO LMF for aeb language. *Research Groups on Intelligent Machines (REGIM),* University of Sfax.

Khemakhem, A., Elleuch, I., Gargouri, B., & Ben Hamadou, A. (2009, April). Towards an automatic conversion approach of editorial Arabic dictionaries into LMF-ISO 24613 standardized model. *In Proceedings of the Second International Conference on Arabic Language Resources and Tools, Cairo, Egypt.*

Maskor, Z. M., Baharudin, H., Lubis, M. A., & Yusuf, N. K. (2016). Teaching and learning Arabic vocabulary: From a teacher's experiences. *Creative Education, 7*(03), 482.

Maskor, Z., Baharudin, H., Lubis, M., & Yusuf, N. (2016). Teaching and Learning Arabic Vocabulary: From a Teacher's Experiences. *Creative Education,* 07, 482-490.

Morozov, V. E., & Gnezdilova, E. V. (2021). The role of industry electronic dictionaries in the process of teaching university students. *Proceedings of the International Conference on Quality Management, Transport, and Information Security, Information Technologies (IT&QM&IS),* 830-831. IEEE.

Müller-Spitzer, C. (2014). *Using Online Dictionaries.* Walter de Gruyter.

Ouafae Nahli, Francesca Frontini, Monica Monachini, Fahad Khan, Arsalane Zarghili, & Mustapha Khalfi (2015). *Al Qamus al Muhit, a Medieval Arabic Lexicon in LMF*. International Conference on Arabic Lexicography.

Rezaei, M., & Davoudi, M. (2016). The Influence of Electronic Dictionaries on Vocabulary Knowledge Extension. *Journal of Education and Learning, 5*(3), 139-148.

Soudani, N., Bounhas, I., ElAyeb, B., & Slimani, Y. (2015). An LMF-based normalization approach of Arabic Islamic dictionaries for Arabic word sense disambiguation: Application on hadith. *International Journal on Islamic Applications in Computer Science and Technology, 3*(2), 10–18

Töpel, A. (2014). Review of research into the use of electronic dictionaries. *Using online dictionaries,* 13-54.

UNESCO. (2012). Mobile learning for teachers in Africa and the Middle East: exploring the potential of mobile technologies to support teachers and improve practice.

Vyshkin, E. G., Nemich, N. N., & Khokhlova, A. A. (2021). Electronic dictionaries in educational process in higher education. Vestnik of Samara State Technical University. *Series Psychological and Pedagogical Sciences, 18*(3), 115-126.

Wali, W., Gargouri, B., & Ben Hamadou, A. (2017). Evaluating the content of LMF standardized dictionaries: A practical experiment on Arabic language. *ACM Transactions on Asian and Low-Resource Language Information Processing, 16*(4), 22.

المواقع الإلكترونية:

ISO. (2024). 24613-1:2024. Retrieved from https://www.iso.org/standard/82014.html

بيانات الباحث:	Author Biodata
خليـوي سـامر خليـوي العيـاضي، أسـتاذ تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا المشـارك - قسـم إعـداد وتدريـب المعلمـين بمعهـد تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا في الجامعـة الإسـلامية بـالمملكة العربيـة السـعودية. حاصـل علـى درجـة الدكتـوراه في تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا مـن الجامعـة الإسـلامية عـام. ٢٠١٧ تـدور اهتماماتـه البحثيـة حـول تعليـم اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا، واللسـانيات الحاسـوبية، وتعليـم الآلـة.	Khalawi Samir Al-Ayyadi is an Associate Professor of Teaching Arabic for Non-Native Speakers in the Department of Teacher Preparation and Training, Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers, at the Islamic University in the Kingdom of Saudi Arabia. Dr. Al-Ayyadi received his PhD degree in Teaching Arabic for Non-Native Speakers in 2017 from the Islamic University. His research interests include Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Computational Linguistics, and Machine Learning.
Email: khlewe@gmail.com	

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

lang2@ksaa.gov.sa

قلق الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية لُغةً ثانية

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-013-004

أ.مها بنت حمود مريحه[أ]، د.علي بن محمد الحكمي[ب]*

[أ]باحثة دراسات عليا في قسم اللُّغويات التطبيقية العربية، معهد تعليم اللغة العربية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

[ب]قسم اللّغويات التطبيقية العربية، معهد تعليم اللغة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/٥/١	١٤٤٦/٨/٢

الملخص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن أسباب قلق الكتابة عند متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، ولتحقيق الهدف اعتمد الباحثان المنهج الوصفي وفق المدخل الكيفي الأساسي، وطُبّقت على خمس طالبات في إحدى الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في منطقة الرياض. وجُمعت البيانات باستخدام أداتي المقابلة شبه المنظمة، والاستدعاء بالإثارة؛ للكشف عن أسباب قلق الكتابة. ورمّز الباحثان البيانات وفق الترميز السببي، وحلّلاها باستخدام طريقة التحليل الموضوعي الانعكاسي من خلال برنامج التحليل الكيفي (MAXQDA). كما طبقا عددًا من الإستراتيجيات؛ لضمان الموثوقية والاعتمادية.

وتوصلت الدِّراسة إلى أن أسباب قلق الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية لُغة ثانية، تتمثل في: مُسبِّبات لُغويّة، ومُسبِّبات غير لُغويّة.

كما كشفت الدراسة عن وجود روابط بين بعض المسببات اللُّغوية وغير اللُّغوية، واختُتِمت الدراسة باستعراض مُجمل لأهم المضامين المتعلقة بالتدريس والبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية

مهارة الكتابة، قلق الكتابة، اللُّغة الثانية، الاستدعاء بالإثارة

*الباحث المراسل: علي بن محمد الحكمي (البريد الإلكتروني: alhakamy@gmail.com).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨

lang2@ksaa.gov.sa

Writing Anxiety among Female Learners of Arabic as a Second Language

https://doi.org/10.60161/2061-007-013-004 :المعرف الرقمي

Maha Hamoud Muriha [A] **, Ali Mohammed Al-Hakami** [B*]

[A] Department of Applied Linguistics, Institute of Arabic Language Teaching, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

[B] Department of Applied Linguistics, Institute of Arabic Language Teaching, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

RECEIVED ON	PUBLISHED ON
3-12-2024	01-02-2025

ABSTRACT

This study aims to identify the causes of writing anxiety among female students learning Arabic as a second language in a Saudi university. A qualitative approach was used, involving semi-structured interviews and stimulated recall with five students. Data were analyzed using causal coding and reflective thematic analysis, supported by MAXQDA software. To ensure reliability, the researchers provided detailed procedural descriptions and conducted peer reviews. The study concluded that the causes of writing anxiety among female learners of Arabic as a second language consisted of: linguistic and non-linguistic causes. The study also revealed links between some linguistic and non-linguistic causes and concluded with a brief overview of the most important implications for teaching and future research.

KEYWORDS

Writing Skill, Writing Anxiety, Second Language, Stimulated Recall.

*Corresponding author: Ali Mohammed Al-Hakami (Email: alhakamy@gmail.com).

١- مقدمة الدراسة وأهميتها:

تُعد الكتابة حدثًا تاريخيًا فريدًا في حياة الإنسان، ومرحلة تالية للحديث الشفوي الذي يعتمد على اللغة المنطوقة؛ ذلك أن الحديث الشفوي -غالبًا- ما يتسم بالعفوية والسرعة؛ استجابةً لمتطلبات اللحظة، وتعبيرًا عن المشاعر التلقائية (الشنطي، ٢٠٠١: ٢٤). كما أنها وسيلة لتوثيق تاريخ الأمة، وتخليد أمجادها وبطولاتها، وإحدى أهم مهارات اللغة، ومحصلة تعلمها، والثمرة المرجوة منها؛ فضلاً عن أنها جماع اللغة وفروعها (الأحول، ٢٠١٨).

إن مهارة الكتابة أشمل وأوسع من أن ترتكز في القدرة على رسم الحروف والكلمات كتابة سليمة كما تواضع عليه أهل اللغة، بل هي مجموعة من الأنشطة تبدأ بتحويل الرموز الصوتية المسموعة إلى رموز مكتوبة دالة عليها، ثم ضم هذه الرموز لتكوين وحدات لها معنى معين في تتابع كتابي يحدده نظام اللغة. ثم تصبح الكتابة أكثر تعقيدًا في وضع الرموز طبقًا لنظام صياغة الجمل وكتابتها، لتأتي بعدها المرحلة المتطورة في التعبير عن الأفكار وفق نظام اللغة، فهي التي تتطلب ثروة لغوية كافية، واستعمالا سليما لقواعدها (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٣).

ويشير العناتي (٢٠١٢) إلى أن اللسانيين التطبيقيين أجمعوا على صعوبة الكتابة في تعليم اللغات الأجنبية، وأنها تمثل إنجازًا حقيقيًا، وتجسيدًا واقعيًا للكفاية التواصلية، بل إنها مجمع الكفايات اللغوية كلها.

وفي مجال اكتساب اللغة الثانية، كثيرًا ما يرتبط القلق بكل عمل فيه تعقيد، مما يشكل عاملاً سلبيًا يجعل المتعلم يشكك في قدراته، وفي مدى إتقانه للمهارات ومدى تقدمه ونجاحه (براون، ١٩٨٠/١٩٩٤: ١٣٤). ووفقًا لفرضية "المصفّي الانفعالي" في نظرية كراشن، فإن متعلمي اللغة يتعرضون لعوامل نفسية وعاطفية تؤثر في اكتساب اللغة، كالقلق الذي يؤثر تأثيرًا سلبيًا على متعلم اللغة، وإتقانه لمهاراتها فحينما تقل الدافعية، يرتفع القلق (العصيلي، ٢٠٠٦: ٢٨٩-٢٩٠).

ويعد قلق اللغة الأجنبية من الحالات البارزة في فصول تعليم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، ولا يمكن إنكار تأثيره على نجاح التعلم (العصيمي، ٢٠١٣). وتصدرت ظاهرة قلق المتعلمين أبحاث اكتساب اللغة الثانية، وركزت على الآثار التي تحفز القلق لدى المتعلمين (Woodrow, 2006)؛ وذلك لما للقلق من أثر بالغ على أداء متعلم اللغة الثانية، حيث تتأثر عواطفه وحالته النفسية؛ فيشعر بالتردد والإحباط والارتباك، وينعكس ذلك على أدائه، وتقلّ دافعيته تجاه تعلم اللغة الثانية (Chen & Tsou, 2017).

كما أكدت دراسة إبراهيم وآخرين (٢٠٢٠) أن القلق اللغوي يشكل عقبة أمام التطور العقلي والمعرفي، وحجر عثرة أمام متعلم اللغة العربية لغة ثانية، مما يتسبب في تدني مستوى التحصيل العلمي لديه، ويؤثر في كفايته اللغوية. وأن كثيرًا من متعلمي اللغة العربية لغة ثانية ينتابهم القلق من استعمال اللغة سواء مع أقرانهم، أو في أثناء تعلمها. وقلقهم قلقًا خاصًا من الوقوع في الأخطاء الكتابية أو اللغوية، مما يؤثر سلبًا على تقدمهم في اللغة وإتقانهم لها، فينعزلون في الفصول الدراسية، ويمتنعون عن المشاركة، والكلام، وعن التواصل باللغة الهدف الذي يعد أمرًا أساسيًا لإتقان اللغة. وغالبًا ما ينعكس هذا القلق على مهارة الكتابة وما يكتبه المتعلمون، وعلى سلوكياتهم، ومواقفهم تجاه الكتابة.

وتأتي أهمية الدِّراسة من أهمية موضوعها وهو قلق الكتابة الذي يُعد من أهم العوامل التي تعوق اكتساب **مهارة الكتابة** وتعرقل تطورها بصورة سليمة. كما تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية مجتمع الدراسة وهن متعلمات اللغة العربية لغة ثانية؛ إذ إنهن بحاجة لمن يقف على أسباب ظاهرة قلق الكتابة؛ لما يترتب عليها من أضرار على المتعلم، وعلى العملية التعليمية، كما تكمن أهمية الدراسة في شُح الدراسات والبحوث العربية التي تناولت قلق الكتابة عند متعلمات اللغة العربية لغة ثانية، حيث إن الدارسات السابقة بحثت في مستوى القلق اللغوي، ومستوى قلق المهارات الثلاث باستعمال المناهج الكمية دون التعمّق في أسباب القلق ومصادره، لذا جاءت هذه الدراسة متخذة من البحث الكيفي مدخلا؛ لبحث ظاهرة قلق الكتابة ومسبباتها النفسية الكامنة، والوصول إلى فهم متعمَّقٍ للظاهرة، ونتائجَ من شأنها الوقوف بالمختصين والمعنيين بتدريس اللغة على أهم أسباب قلق الكتابة.

٢- مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تظهرُ مشكلة الدراسة جليّةً في القلق اللغوي المتنامي عند بعض متعلمي العربية لغة ثانية، وبخاصة عندما يواجهون صعوبات في تطبيق مهارات الكتابة باللغة الثانية، مما يؤثر سلبا في إتقانهم لهذه المهارة، أو نفورهم منها بالكلية، فضلا عن وجود شعور لدى المختصين بهذا القلق وآثاره في العملية التعليمية، وهذا ما لاحظه الباحثان في فصول تعليم اللغة العربية، إلا أن الأسباب الكامنة خلفه تحتاج لبحث واستقصاء، ولهذا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الآتي:

- **ما أسباب قلق الكتابة -إن وجدت- عند متعلمات اللغة العربية لغة ثانية؟**

٣- الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد القلق من الاضطرابات النفسية التي تؤثر على حالة الشخص النفسية والجسدية، وعلى حياته اليومية وعلاقاته الاجتماعية. فالقلق من الأمراض الشائعة في عصرنا الحالي، ويعاني منه معظم الناس في فترة معينة من حياتهم؛ بسبب التحديات والضغوطات التي يواجهونها في حياتهم اليومية، مما ينعكس سلبًا على حالتهم الجسدية والمعرفية (kanero et al., 2022، مذكور في Han & Haider, 2022).

وقد قامت العديد من الأبحاث والنظريات بمحاولة تفسير القلق، لذا تعددت تعريفاته وتباينت بحسب زاوية معالجة كلّ منهم لهذا الموضوع. فيعرف فرويد (١٩٢٦/١٩٨٩: ١٣) القلق بأنه "حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملّكُ الإنسان، ويسبب له كثيرًا من الكدر والضيق والألم". ويعرفه عبد الخالق (١٩٩٤: ١٤) بأنه "شعور عام بالخشية أو أنّ هناك مصيبة وشيكة الوقوع أو تهديدًا غير معلوم المصدر، مع شعور بالتوتر والشد". أما عبد المعطي وقناوي (٢٠٠١: ٢٤٥) فيعرفانه بأنه حالة نفسية تتعلق بتوقع حدوث أمر سيِّئ، يلازمه شعور بالارتباك والتوتر والعجز؛ بسبب شعور الشخص بأنه محاصر، وغير قادر على حل مشاكله، والتغلب على مخاوفه. ويعرفه عمر (٢٠٠٨: ١٢٥) بأنه حالة انفعالية، وإحساس بالحرج والضيق، يصاحبه شعور بالألم. ووفقًا لعكاشة (٢٠١٣: ١٣٤) فالقلق العام

حالة نفسية تتسم بالغموض والتوتر والخوف من أمر غير مؤكد وغير محدد، يصاحبه عادةً بعض الأعراض الجسمانية، مثل: الصداع، والشعور بضيق في التنفس، وتسارع في نبضات القلب.

ويُلاحظ من التعريفات السابقة أنها تكاد تجمع على أنّ القلق يتمثل في الشعور بالخوف، والتوتر والشد النفسي، وغموض المصدر، والأعراض الفسيولوجية المصاحبة له. ويعرّف الباحثان قلق الكتابة إجرائيًا بأنه: إحساسٌ بالخوف والرهبة تصاحبه بعض الأعراض الجسمانية التي يشعر بها المتعلم عندما يُطلب منه الكتابة في موضوع ما.

وظهر مصطلح قلق تعلم اللغة الثانية لأول مرة عند هورويتز وآخرون (Horwitz et al., 1986) في بحث بعنوان "قلق فصول اللغة الأجنبية" (FLCAS)، وتنبهوا له بوصفه ظاهرة بارزة في مجال تعلم اللغة، وعرفوه بأنه شكل من أشكال القلق، يتأثر به المتعلمون، ويرتبط ارتباطًا مباشرًا بمهام تعلم اللغة الأجنبية داخل الصف.

وتعلم اللغة نشاط معرفي مكثف إلى حدٍ ما، وخلف هذا النشاط المكثف نسبة من القلق المحمود الدافع للتعلم، لكن زيادة القلق قد تخلق مشكلة فعلية لمتعلم اللغة. وعندما يتعرض المتعلم لقلق متصاعد ينشط عنده الإدراك الذاتي السلبي، وتظهر لديه بعض الأفكار السلبية، كأن يرى المتعلم أنه ضعيف وغير قادر على إتمام عملية التعلم، وسيئ في أداء مهماته، أو يحاول تجنب التعلم، هذه الأفكار التي تسيطر على المتعلم قد تؤدي إلى استهلاك الموارد المعرفية عنده، مما يخلق صعوبات أخرى عند المعالجة المعرفية بسبب نقص الموارد المتاحة، وهذا بدوره قد يؤدي إلى الضعف والمزيد من الإدراك السلبي (Khan & Zafar, 2010).

وتعد القدرة على التركيز والانتباه أمرًا ضروريًا في اكتساب المعرفة واستيعابها، إلا أنّ القلق يلعب دورًا سلبيًا في تشتيت الانتباه، وتقليل التركيز، حيث يؤكد ماثيوس وزيدنر (٢٠١٠/٢٠١٦: ٢٠٩) على تأثير القلق على نظام الانتباه الموجه نحو الهدف، فعندما يشعر الفرد بالقلق، ينشط نظام الانتباه عنده تلقائيًا ويصبح أكثر تركيزًا على العوامل المحفزة على القلق، وأقل اهتمامًا بالأمور الأخرى. وبالتالي يصبح أقل قدرة على التركيز والانتباه وتحسين أدائه.

ولا يختلف قلق تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية عن أي نوع من أنواع القلق الأخرى، فتظهر على المتعلم بعض الأعراض الفسيولوجية المتمثلة في: التعرق، والخفقان، والارتعاش، وزيادة ضغط الدم. وقد تشمل بعض الأعراض السلوكية، كالتقلص في المقعد، واللعب بالشعر، والملابس، والأشياء، والتلعثم والتوتر عمومًا، وسلوك التجنب كأن يتظاهر المتعلمون بأنهم مرضى، ويعمدون إلى الاختباء في الصفوف الأخيرة، أو عدم الحضور لتخفيف هذا القلق، وكذا اعتماد سلوك حماية الصورة، كالابتسام والإيماء بشكل متكرر، أو الاستسلام، أو التسويف، أو النسيان في مواقف الاختبار (Young,1991؛ Kralova , 2016، مذكور في .Palinkašević, 2020)

وخلاصة القول، إنّ القلق يظهر جليًا عندما يواجه الشخص بعض التحديات، أو يواجه بعض المواقف الجديدة، ولاسيما ذلك النوع المرتبط بتعلم اللغات، حيث يؤثر على متعلمي اللغة من جميع المستويات والأعمار، فيشعرون بعدم الثقة في قدرتهم على تعلم اللغة، وبالإحباط عندما يجدون أنهم لا يتقدمون تقدمًا كافيًا. كما يشترك قلق تعلم اللغة مع أنواع القلق الأخرى في الأعراض الفسيولوجية، ويمكن تمييزه عن طريق بعض السلوكيات التي تتم ملاحظاتها في الصف.

وتؤكد Kralova (2016، مذكور في Palinkašević, 2020) على أن القلق الموجود بين متعلمي اللغة يؤثر سلبًا على اكتسابهم وأدائهم للغة؛ ونظرًا للفروق الفردية بين المتعلمين، فإنهم يتباينون في مظاهر وجود القلق، وكذلك في مدى شدته. أي أن بعض المتعلمين قد يفقدون تمامًا ما تعلموه، ويصبحون غير قادرين على الأداء بأي طريقة سواء كانت كتابية أم شفهية. كما أن هناك العديد من المشكلات التي تؤدي إلى ضعفٍ في مهارة الكتابة، ولا تتعلق بناحية محددة، فقد تتعلق بالنواحي الأسلوبية أو الفكرية أو اللُّغوية، ووجود هذه المشكلات قد يؤدي إلى القلق والضغط النفسي على المتعلم، وعرقلة تقدمه في تعلم الكتابة، وتعطيل القدرة لدية على التركيز وتوليد الأفكار الإبداعية.

وأوضح النجار وآخرون (٢٠٠١: ٢٠) أنه يمكن للمتعلم التغلب على صعوبات الكتابة إذا تغلب على ثلاثة أمور، **أهمها:**

أ. ضعف المحصول المعرفي، فكلما كان رصيده من القراءة جيدا كانت كتابته جيدة.

ب. ضعف المحصول اللُّغوي، فإذا كان المتعلم لا يملك من اللغة ما يكفي للكتابة، أصبحت كتابته غامضة وغير مفهومة.

ج. ضعف المحصول الفني، فإذا كان المتعلم يفتقر إلى القدرات الأساسية للكتابة من الجوانب اللُّغوية إلى القدرات المعرفية؛ فلا يمكنه إخراج النص بأفكار منظمة وواضحة.

وفي دراسة أجراها محمد وآخرون (٢٠٢٠) كشفت عن أهم المشكلات الكتابية التي يواجهها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها في معاهد تعليم اللغة بالمملكة العربية السعودية، **كان من أهمها الآتي:**

أ. صعوبة تطبيق القواعد الكتابية خاصة فيما يتعلق بكتابة الهمزات، واستخدام علامات الترقيم، ورسم الشدة.

ب. عدم القدرة على التمييز بين المفرد والمثنى في الكتابة.

ج. صعوبة التفريق بين التذكير والتأنيث، وبين التعريف والتنكير.

د. توظيف الضمائر عند الكتابة، وإسناد الأفعال لضمائرها إسنادًا صحيحًا.

وقد سبق هذه الدراسة العديد من الدراسات التي أجريت عن قلق الكتابة، وكانت في سياق تعليم اللغة الإنجليزية لغة ثانية، **أهمها:**

- **دراسة (Cheng, 2004)** التي هدفت إلى التعرف على مصادر قلق كتابة اللغة الإنجليزية، وتمثلت عينتها في (١١٩) متعلمًا للغة الإنجليزية لغة ثانية، واستخدمت الدراسة الاستبانة المفتوحة، والمقابلة المعمّقة، ومهمة كتابية؛ لجمع البيانات وفق المنهج المزجي، وكان من أبرز نتائجها: أن قلق الكتابة ينبع من مجموعة من المصادر، ويمكن تصنيفها إلى أربع فئات:

١. الممارسات التعليمية من قبل المعلم، مثل: (اختيار موضوعات جديدة على الطلاب وتحديد وقت ضيق للكتابة)، والاعتقادات الشخصية حول الكتابة وتعلم الكتابة، والتصورات الذاتية، والتهديدات الشخصية.

- **دراسة (Kara, 2011)** والتي هدفت إلى معرفة أسباب قلق المتعلمين في دورات الكتابة الأكاديمية بلغة ثانية، وتمثلت عينتها في (١٥٠) متعلمًا، واستخدمت الدراسة

بنسخة معدلة من اختبار (دالي وميلر، ١٩٧٥)؛ لجمع البيانات وفق منهج دراسة الحالة، وكان من أبرز نتائجها: أن المتعلمين يشعرون بالقلق، والخوف من الفشل؛ لافتقارهم لمهارة الكتابة، والتعبير عن أنفسهم، كما أنهم يفتقرون لإستراتيجيات الكتابة، مثل تنظيم الأفكار وجمع المعلومات، والجمع بينهما. كما أن المعلم يعد سببًا من أسباب القلق حينما لا يقدم ملاحظات كافية، ولا يهتم بمشاكل الكتابة، ولا يراعي طريقة التدريس المناسبة. وأن الكتاب الدراسي قد يكون سببًا للقلق فلا يحتوي على تمارين وتدريبات كافية للطلاب.

- **دراسة** (Qashoa, 2014) التي هدفت إلى استكشاف العوامل المرتبطة بقلق الكتابة، والإستراتيجيات المستخدمة للتخفيف من آثاره وأضراره على متعلمي اللغة الإنجليزية في الجامعات الإماراتية، وتمثلت عينتها في (١١٠) طلاب من ثلاث جامعات في دولة الإمارات، واستخدمت الدراسة أداتي الاستبانة، والمقابلة؛ لجمع البيانات وفق المنهج المزجي، وكان من أبرز نتائجها: أن المستويات العالية من القلق الكتابي تُعزى لاختبارات الكتابة، وعوامل معرفية ولُغوية، كما يمكن خفض مستويات قلق الكتابة لدى المتعلمين من خلال مجموعة من الإستراتيجيات العاطفية والمعرفية واللُّغوية والتربوية.
- **دراسة** (Daud and Kassim, 2016) حيث هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق الكتابي والأداء الكتابي، وتمثلت عينتها في (١٨٦) طالبًا من طلاب اللغة الإنجليزية في جامعة مارا للتكنولوجيا، واستخدمت الدراسة اختبار القلق الكتابي (WAT) الذي طوره (دالي وميلر، ١٩٧٥)؛ لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي، وكان من أبرز نتائجها: أن الطلاب ذوي الأداء المنخفض كانوا أكثر قلقًا، والسبب الرئيس لقلقهم هو افتقارهم لمهارات الكتابة.
- **دراسة** (Genç and Yayli, 2019) التي هدفت إلى معرفة مستويات قلق الكتابة عند متعلمي اللغة الإنجليزية لغة أجنبية، وكذلك التعرف على مصادر قلقهم من الكتابة وسلبياته، وتمثلت عينتها في (٩٨) طالبًا من متعلمي اللغة الإنجليزية لغة ثانية، واستخدمت الدراسة استبانة قلق كتابة اللغة الثانية (SLWAI)، (استبانة مفتوحة)، ومقابلة؛ لجمع البيانات وفق المنهج المزجي، وكان من أبرز نتائجها: وجود

مستوى مرتفع إلى متوسط من قلق الكتابة، وأنهم يشعرون بالقلق من الكتابة أثناء أداء الاختبارات أكثر منه عند الكتابة في الفصل، أو المنزل، كما كشفت الدراسة عن أكثر العوامل إثارة لقلق الطلبة، ومنها: اختيار موضوع الكتابة، وصياغة الأفكار، والوقت المحدد، وقواعد الكتابة، وتنظيم الأفكار.

- **دراسة** (Aloairdhi, 2019) حيث هدفت إلى معرفة مستويات القلق الكتابي عند متعلمات اللغة الإنجليزية، وإلى معرفة أهم مصادر القلق الكتابي من وجهة نظر المبحوثات، وتمثلت عينتها في (١١٧) طالبة من متعلمات اللغة الإنجليزية في الجامعات السعودية، تم اختيارهن اختيارًا عشوائيًّا، واستخدمت الدراسة استبانة القلق الكتابي (WAT) الذي طوره (دالي وميلر، ١٩٧٥)، وإضافة سؤال مفتوح؛ لجمع البيانات وفق المنهج المزجي، وكان من أبرز نتائجها: أن مستوى القلق الكتابي بين المتعلمات كان معتدلاً، وأن الخوف من التقييم كان من أكثر العوامل إثارة للقلق عند المتعلمات.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنها اهتمت بدراسة القلق ومستوياته، والتعرف على أهم مصادره وأسبابه، ومدى تأثيره على المتعلم، وعلى إتقان المتعلم للمهارات اللُّغوية، وتطرقت للعلاقة بين قلق الكتابة وأشكال القلق اللُّغوي الأخرى. كما ناقشت بعض الإستراتيجيات التي يمكن أن تخفف من قلق الكتابة، وأضراره على عملية التعلم.

وقد اعتمدت الدراسات السابقة في جمع بياناتها وتحليلها على عددٍ من المناهج، فاستُخدم المنهج الكمي، والمنهج الكيفي من خلال منهج دراسة الحالة، والمنهج المزجي الذي زاوج بين أداتي: المقابلة، والاستبانة، كما تنوعت الأدوات المستخدمة ما بين الاستبانة، والمقابلة المعمقة، والاختبارات.

٤- منهجية الدراسة:

٤-١- منهج الدراسة:

بناءً على أهداف الدراسة اتبعَّ الباحثان المنهج الوصفي وفق المدخل الكيفي، فالبحوث الكيفية بحوث استقرائية inductive تُوظّف فيها البيانات التي تُجمع؛ من أجل الوصول إلى خلاصة عامة (مكاي، ٢٠٠٦/٢٠١١، ص٢٤)، وتنطلق من فلسفة أن الحقيقة متغيرة

ومتعـددة، وتركّـز علـى الوصـف والفهـم العميـق للظاهـرة مـن خـلال الاسـتقراء التفسـيري للمعلومـات الـتي جُمعـت عـن الظاهـرة في سـياقها الطبيعـي (العبـد الكريـم، ٢٠١٢). وللإجابـة عـن سـؤال الدراسـة، اعتمـد الباحثـان التصميـم الكيفـي الأسـاسي (Basic Qualitative)؛ الـذي يهـدف إلى فهـم كيفيـة تفسـيرالأفـراد لتجاربهـم الشـخصية، ومـدى تأثيرهـا علـى تصوراتهـم الذاتيـة وسـلوكياتهم، ومحاولـة تحليلهـا وتفسـيرها (Merriam, 2009).

٤-٢- أدوات الدراسة:

اعتمـد الباحثـان في هـذه الدراسـة علـى أداتـين، همـا: الاسـتدعاء بالإثـارة، وأداة المقابلـة، حيث إن الهـدف مـن الأداتـين الكشـف عـن أسـباب قلـق الكتابـة عنـد متعلمـات اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة. وفيمـا يـأتي توضيـح لـكل منهمـا:

أ. **الاستدعاء بالإثارة:**

هـي إحـدى طـرق الاسـتبطان الـتي تسـاعد المشـارك علـى التلفـظ بمـا يـدور في ذهنـه أثنـاء أدائـه لمهمـة مـا، وتسـتعمل للكشـف عـن العمليـات الذهنيـة، مثـل الآراء، والعمليـات، والدوافـع (الشـويرخ، ٢٠٢٣)، كمـا تسـتعمل لحـث المشـاركين وتحفيزهـم علـى تذكـر الأفـكار والمشـاعر الـتي راودتهـم أثنـاء أداء المهمـة (Gass & Mackey,14 :2013). وقـد اسـتُخدمت هـذه الأداة لتحفيـز المبحوثـات علـى اسـتعادة مـا يفكـرن فيـه، أو يشـعرن بـه، والصعوبـات الـتي يواجهنهـا أثنـاء الكتابـة في مراحـل تعلمهـن السـابقة. وفي هـذه الدراسـة طُلـب مـن المبحوثـات مهمـة كتابيـة حـول موضـوع (هـوس التجميـل وتحسـين المظهـر عنـد الشـباب) بمـا لا يقـل عـن ٣٠٠ كلمـة، في وقـت محـدد بـنصف سـاعة. لتكـون هـذه المهمـة مثيـرا يسـاعد المبحوثـات علـى تذكّـر مـا مـروا بـه مـن مشـاعر وصعوبـات أثنـاء كتابـة هـذه المهمـة.

ب. **المقابلة:**

تعـد المقابلـة الأداة الثانيـة مـن أدوات جمـع البيانـات في هـذه الدراسـة، فالمقابلـة تسـمح للمشـارك بالتحـدث وإبـداء رأيـه، ونقـل أفـكاره ومشـاعره، وإثـارة القضايـا ذات الصلـة بموضـوع البحـث. وتثـار البيانـات في المقابلـة مـن خـلال التفاعـل بـين الباحـث والمشـارك، وتشـجيعه علـى الحديـث بحريـة (العـنزي والظفـيري، ٢٠١٨). واسـتخدم الباحثـان في هـذه

الدراسة المقابلة شبه المنظمة المصحوبة بدليل؛ لأنها تمنح المبحوثات قدرًا من الحرية، للتعبير عن مشاعرهن وأفكارهن، كما تمنح الباحِثَيْن قدرا من المرونة في التحكم بتسلسل الأسئلة وإعادة صياغتها حسب ما يقتضيه الموقف، وضمان عدم سير المقابلة بعيدا عن هدف الدراسة. انظر الملحق (أ)

٤-٣- سياق الدراسة:

يشمل متعلمات اللغة العربية لغة ثانية في معهد حكومي من معاهد تعليم اللغة العربية في الرياض -المملكة العربية السعودية.

٤-٤- عينة الدراسة:

عينة قصدية من خمس مشاركات من متعلمات اللُّغة العربية لُغة ثانية في معهد حكومي لتعليم اللُّغة العربية، تعددت جنسيّاتهن (ما بين الصينية والفلبينية والغينية)، ويتعلمن العربية لأغراض متعددة تنوعت ما بين الأكاديمية، والدينية، والشخصية. وتتراوح أعمارهن بين (٢١-٢٦) سنة. واقتصرت العينة على طالبات المستوى الرابع؛ لأن المتعلمات في هذا المستوى يمتلكن دخلاً لُغويًا مناسبًا، ومعرفة جيدة بأساسيات الكتابة العربية والتراكيب اللغوية. واختِيرت العينة من خلال إستراتيجية كرة الثلج أو العينة المتسلسلة snowball or chain sampling (الشويرخ، ٢٠٢٣)، حيث طُلب من إحدى المبحوثات ترشيح أخريات ممن لهن صلة بالظاهرة المدروسة ودعوتهن للمشاركة في الدراسة.

٤-٥- إجراءات الدراسة:

اعتمدت إجراءات الدراسة على أداتين هما: الاستدعاء بالإثارة، والمقابلة لجمع البيانات، حيث اختار الباحثان موضوع المهمة الكتابية التي ستكون بمثابة المثير للمشاركات، وبناء دليل المقابلة شبه المنظمة. وطُبقت على طالبة من المستوى الرابع في معهد تعليم اللغة العربية بجامعة الملك سعود، حيث طُلب منها الكتابة عن الموضوع المُختار **"هوس التجميل وتحسين المظهر عند الشباب"** في حدود ٣٠٠ كلمة، في مدة زمنية مقدرة بثلاثين دقيقة؛ للتأكد من مناسبة الوقت المخصص للمهمة الكتابية مع عدد الكلمات المطلوبة.

واستغرقت الطالبة في كتابة الموضوع ٢٦ دقيقة، مما يعني أن المدة كافية للكتابة. كما طُبقت المقابلة أيضا على طالبتين؛ للتأكد من مناسبة الأسئلة ووضوحها، والوقت المستغرق للإجابة عنها.

وبعد الانتهاء من بناء أدوات الدراسة وتجريبها، جُمعت البيانات من متعلمات اللُّغة العربية لُغة ثانية بعد أخذ الموافقة الخطية منهنّ مسبقًا على المشاركة في البحث، وتم التنسيق للاجتماع بالمبحوثات؛ لخلق جو مريح، وكسر الرهبة لديهنّ، وتشجيعهنّ على الحديث عن مشاعرهنّ بأريحية. ثم شُرِحَ لهن المطلوب منهن في هذا البحث، ووُضِّحَتْ لهنّ أخلاقيات البحث فيما يخص المهمّة الكتابية، وما يتعلق بالمحافظة على سرية ما كتبن وأنه لن يطلّع عليه أحدٌ سوى الباحثين. وطُلب منهنّ الكتابة في موضوع **"هوس التجميل وتحسين المظهر عند الشباب"** في حدود ٣٠٠ كلمة وخلال ٣٠ دقيقة، واستغرق أداء الطالبات للمهمة الكتابية ما بين ٢٨ إلى ٣٠ دقيقة. وبعد انتهائهن من أداء المهمة الكتابية، ونظرا لظروفهن الطارئة ونزولا عند رغبتهن، حُدد لكل طالبة موعد لإجراء المقابلة في اليوم الذي يليه مباشرة، ثم أُجريت المقابلة مع المبحوثات كل على حدةٍ عن طريق برنامج (Zoom)، واستغرق إجراء كل مقابلة من ٣٥ دقيقة إلى ٤٠ دقيقة حسب إجابة المشاركة. وسُجلت المقابلات عن طريق البرنامج نفسه، ونُسخت في ملفات خاصة. ثم فُرغت نصيًا. وأُنْشِئَ لها مجلدان، أحدهما للمقابلات الصوتية المسجّلة، والآخر لملفات التفريغ النصي (word)؛ تسهيلاً لاستيرادهما إلى برنامج (MaxQDA 2024). وقد اتبع الباحثان المراحل الست للتحليل الموضوعي لبراون وكلارك (Braun and Clarke, 2020) المتمثلة فيما يأتي:

أ. **التعرف على البيانات:**

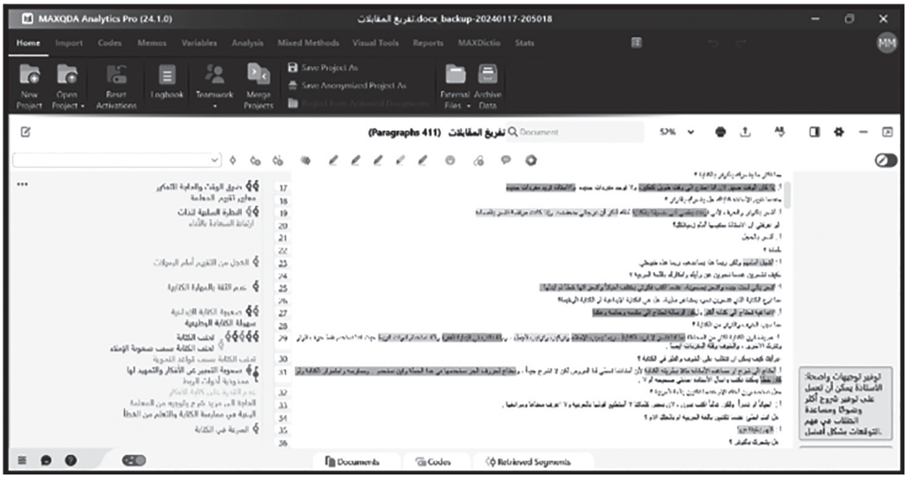
بدأ الباحثان في قراءة البيانات والتعرف عليها، وتدوين الملاحظات والأفكار مما ساعد في تكوين فكرة عامة عنها، واستعانا ببرنامج التحليل الكيفي (MAXQDA)؛ للمساعدة في تنظيم البيانات، وتحليلها، ثم قراءة المقابلات قراءة مركزة من أجل رسم صورة عنها.

ب. **الترميز المنتظم للبيانات:**

ركّز الباحثان على الترميز بوضع رموز منتظمة لهذه البيانات، واستخدما **الترميز السببي**، الذي "يستخلص الإحالات أو المعتقدات السببية من بيانات المشتركين ليس فقط حول

كيف ولكن لماذا ظهرت نتائج معينة" (مايلز وآخرون، ٢٠١٩/ ٢٠٢٣، ص. ١٢٨). حيث يُسهم هذا النهج في تحليل العوامل المسببة لقلق الكتابة واستكشافها كما يُعبّر عنها من قبل المبحوثات وقد رُمّزَت كل مقابلة على حِدَةٍ بطريقة استقرائية. واستطاع الباحثان توليد أكثر من ١٠٠ رمز، بعضها قد لا يرتبط مباشرة بسؤال البحث؛ وذلك بناءً على توصية (2006) Braun and Clarke بأن يبدأ الباحث بتوليد رموز أولية للبيانات دون النظر إلى مدى ارتباطها بسؤال البحث. ثم أعادا قراءة الرموز ومراجعتها، وترميز بعض البيانات في ضوء أهداف الدراسة، كما أُعيدت صياغة بعض الرموز ودمج المتكرر منها. كما في الصورة رقم (١).

(١) الترميز الأولي للبيانات

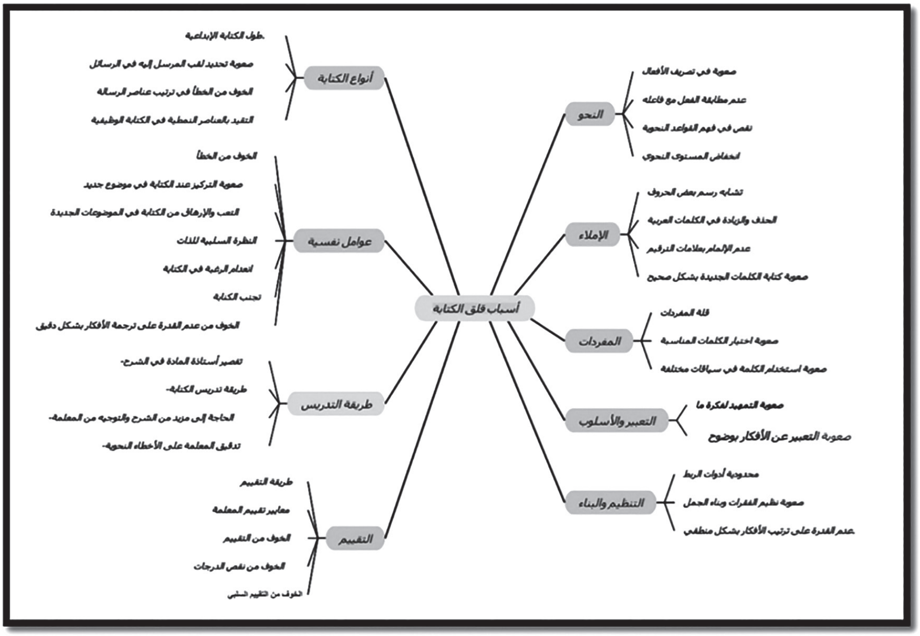


ج. **إنشاء الفئات الأولية من البيانات المجمعة.**

بدأ الباحثان بإعادة قراءة الرموز؛ لضمان فهم عميق لهذه الرموز وسياقها، وجُمعت الرموز المتشابهة ورُبط بينها بناءً على المواضيع التي تشترك فيها. ثم حُولت مجموعة الرموز إلى فئات تمثل موضوعات أكبر، وأنشآ ٩ فئات مختلفة، ووضعا لكل فئة اسما خاصا يمثل الرموز المرتبطة بها، كما في الشكل رقم (١).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(١) الفئات الأولية للبيانات المرمزة

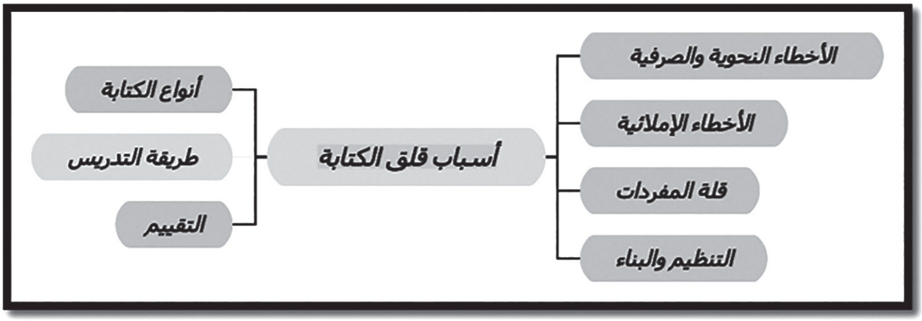


د. **تطوير الفئات ومراجعتها.**

راجع الباحثان الفئات والرموز المرتبطة بها، وقارنا بين الفئات والمعلومات التي تمثلها. ودمجا بعض الفئات المتشابهة، وتأكدا من مدى تمثيل هذه الفئات لرموزها. ومدى تباين الفئات بحيث تكون كل فئة مختلفة عن الأخرى؛ تجنبًا للتداخل والغموض. وأصبح العدد النهائي للفئات سبع فئات، كما في الشكل رقم (٢).

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية

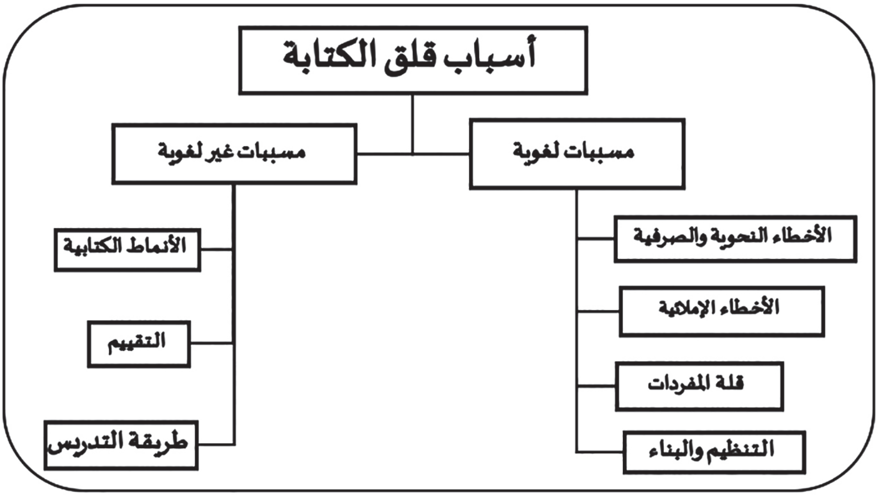
الشكل (٢) الفئات بعد تطويرها ومراجعتها



هـ. **تسمية الفئات وتعريفها.**

بعد تحديد الفئات الفرعية ووضع اسم لها، جُمعت تحت فئتين رئيستين، هما: المسببات اللغوية، والمسببات غير اللغوية، وتأكد الباحثان من ارتباط الفئات بعضها ببعض، وارتباط الفئات الرئيسة بهدف الدراسة. انظر الشكل رقم (٣).

الشكل (٣) الفئات الرئيسة والفرعية



و. **كتابة التقرير.**

سيُعرض في النتائج والمناقشة.

٤-٦- الموثوقية والاعتمادية:

يُستخدم مصطلح "الموثوقية" في البحوث الكيفية مرادفًا لمفهوم "الصدق" في البحوث الكمية، بينما يستخدم مصطلح "الاعتمادية" بديلا لمفهوم "الثبات" في البحوث الكمية (العبد الكريم، ٢٠١١). وقد استخدم الباحثان عددًا من الإستراتيجيات (الشويرخ، ٢٠٢٣)؛ لضمان الموثوقية والاعتمادية في إجراءات البحث ونتائجه، منها:

أ. تقديم وصف تفصيلي شامل لكل خطوة من خطوات البحث، حيث اشتمل هذا الوصف على توضيح لكيفية إجراء الدراسة، والأساليب المستخدمة في جمع البيانات، والأدوات التي اعتُمد عليها؛ لضمان جمع معلومات صحيحة وموثوقة. كما تطرقا إلى كيفية تحليل البيانات، وطريقة التحليل التي استُخدمت؛ وذلك لتمكين القارئ من فهم الأسس التي بُنيت عليها الاستنتاجات والمضامين.

ب. المشاركة الاسترجاعية للمبحوثين (Respondent feedback)، عرض الباحثان النتائج الأولية للبيانات التي توصلا إليها على المبحوثات لجمع آرائهم وملاحظاتهم حول هذه النتائج، حيث حُدد موعد لمقابلة المبحوثات واطلاعهن على النتائج التي توصل لها الباحثان، والاستماع إلى تعليقاتهن على ما كتب الباحثان.

ج. فحص القرناء (checking peer)، استعان الباحثان بباحثين في ذات التخصص لفحص نظام الترميز وتقييمه، ولمراجعة أدوات الدراسة، وإجراءاتها مراجعة دقيقة، وذلك للكشف عن جوانب قد تستلزم التعديل أو مزيدا من التوضيح في أي جزئية من جزئياتها، وقد زُودا بنسخة منها. واقترحا بعض التعديلات الجوهرية، أهمها: التوصية بتوضيح الفرق بين المنهجيات المستخدمة والخطوات التنفيذية؛ لتعزيز دقة خطوات الدراسة ووضوحها. كما اقترحا مزيدا من التوضيح حول أدوات الدراسة؛ لإزالة اللبس، وجرى التعديل بناءً على ملحوظاتهما.

٥- النتائج والمناقشة:

أظهرت عملية تحليل البيانات وترميزها أن قلق الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية لغة ثانية عائدٌ إلى مجموعة من المسبِّبات، وقد صُنِّفَت في فئتين رئيستين، **الفئة الأولى: المسبّبات اللُّغوية للقلق**، أما **الفئة الثانية: المسبّبات غير اللُّغوية للقلق**، وقد فصّل الباحثان في هذه المسببات مستشهدين بأقوال المبحوثات نصًا بما فيها من أخطاء أسلوبية؛ حفاظا على صدق تعبيراتهن ودقّتها. كما ناقشا النتائج وحاولا تفسيرها، ومقارنتها بالدراسات السابقة.

وكشفت الدراسة عن بعض الروابط بين المسببات اللغوية وغير اللغوية، والتي تؤدي إلى قلق الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية، وهذه الروابط لا تعمل بمعزلٍ، بل تتفاعل وتتداخل بطريقةٍ ما، لتؤثر على تجربة الكتابة عند المتعلمات.

٥-١- قلق مسبّباته لغوية:

ويقصد بالمسببات اللغوية للقلق، تلك الأسباب التي تتعلق بالجوانب اللُّغوية والمهارات الأساسية للغة التي يُكتَبُ بها، وتؤدي إلى الشعور بالقلق لدى المتعلمات عند أداء مَهمة كتابية ما، وقد اتضح من خلال النتائج أن هناك عددا من المسببات اللغوية لقلق الكتابة في مجتمع الدراسة، وتتمثل فيما يأتي:

٥-١-١- الأخطاء النحوية والصرفية:

أظهرت نتائج المقابلات أن الأخطاء النحوية والصرفية أحد الأسباب اللُّغوية لقلق الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية لغة ثانية، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي تُشير إلى أن ضعف الكفاية النحوية يؤدي إلى الأخطاء مما يشكل عائقًا رئيسًا لهن أثناء الكتابة، ويزيد من قلق الوقوع فيها. ومنها دراسة (Rezaei & Jafari, 2014) التي أظهرت أن ضعف القدرات اللُّغوية والنحوية من أهم مصادر قلق الكتابة، ودراسة (Wahyuni & Umam, 2017) التي أكدت أن الصعوبات اللُّغوية تُعد عاملا رئيسا لقلق الكتابة، وأرجعت هذا القلق إلى نقص في فهم المتعلمين للقواعد النحوية، ودراسة (Genç &, 2018

YAYLI) الـتي كشـفت أن أكـثر العوامـل إثـارة لقلـق الكتابـة عنـد المتعلمـين هـو عـدم إلمامهـم بالقواعـد النحويـة. وتتفـق أيضًـا الدراسـة الحاليـة مـع دراسـة (Kucuk, 2023) الـتي ركـزت علـى دراسـة الأسـباب الـتي تـؤدي إلى قلـق الكتابـة عنـد متعلمـي اللُّغـة الأجنبيـة، وأكّـدت أن ضعـف الكفايـة النحويـة عنـد المتعلمـين يُسـهم في زيـادة قلقهـم عنـد الكتابـة. وكشـفت دراسـة (Achmad et al., 2023) عـن الصعوبـات اللغويـة بوصفهـا عنصـرًا رئيسًـا يُسـهم في قلـق الكتابـة، حيـث أقـرّ المشـاركون بضعفهـم في التراكيـب اللغويـة، وأفـادوا بـأن مشـاكلهم في قواعـد اللُّغـة وبنيتهـا قـد عرقـل عمليـة تعلمهـم.

ومـن أبـرز الأخطـاء الـتي تواجـه متعلمـات اللُّغـة العربيـة، **مطابقـة الفعـل مـع فاعلـه**، سـواء مـن حيـث النـوع أو العـدد، فعلـى سـبيل المثـال قالـت إحـدى المبحوثـات: **"أنـا أشـعر أني لا أريـد الكتابـة؛ ربمـا بسـبب أني أخطـئ في التصريـف، مثـلاً إذا كانـت الكلمـة مـع الضمـير، وأيضًـا اسـتخدام الجمـع"**. كمـا اتضـح أن المبحوثـات يواجهـن صعوبـات في **ترتيـب الجمـل ترتيبًـا منطقيًّـا وواضحًـا**، ممـا يؤثـر في قدرتهـن علـى نقـل الأفـكار نقـلًا واضحًـا، حيـث تصـف ذلـك إحـدى المبحوثـات: **"أحيانًـا أريـد كتابـة جملـة لكـن الترتيـب ليـس صحيحًـا"**. في السـياق نفسـه، تُظهـر النتـائج أن **الخطـأ في اسـتخدام القواعـد وتوليـد جمـل بسـيطة وواضحـة** كثـيرًا مـا يُعيـق قدرتهـن علـى التعبـير الواضـح والدقيـق، تقـول إحداهـن: **"عـدم كتابـة الجمـل في ترتيبهـا الصحيـح هـذا الـذي يتعبـني أكـثر، أعـرف الجملـة لكـن كيـف أكتبهـا كتابـة جيـدة؟"**، فيمـا وصفـت إحداهـن كتابتهـا: **"الأسـتاذة طلبـت منـا الكتابـة، وعندمـا كتبـت ربمـا القواعـد غـير صحيحـة، والجملـة طويلـة، أشـعر أنـه صعـب!"**.

كمـا أظهـرت النتـائج أن هنـاك صعوبـة مشـتركة بـين المبحوثـات في **اسـتخدام حـروف الجـر** فغالبًـا مـا يقعـن في حيـرة عنـد اختيـار حـرف الجـر المناسـب، تقـول إحـدى المبحوثـات: **"الكتابـة صعبـة ومعقـدة؛ لأن أحتـاج مثـلاً أن أعـرف حـروف الجـر، هـل أسـتخدم "في" أم "البـاء""**، وأضافـت أخـرى: **"حـروف الجـر "في" و"إلى" أخطِـئ دائمـا فيهـا"**. وكذلـك في فهـم **أدوات العطـف واسـتخدامها في كتابتهـن**، بـل يَعْـدُدْنَ ذلـك تحديًـا صعبًـا أثنـاء الكتابـة، الأمـر الـذي يمكـن أن يؤثـر علـى وضـوح الكتابـة وانسـيابيَّتِها.

وقد تُفَسّر النتائج السابقة بالأسباب الآتية:

أ. **التداخل اللغوي:** الأخطاء التي تواجه المتعلمات خلال عملية الكتابة قد تكون نتيجة للتّداخل بين اللُغة الأم واللّغة الثانية. أحيانًا، يحدث تداخل داخل اللُغة الثانية نفسها، حيث تعمم المتعلمات قواعد تعلمْنها على سياقات غير مناسبة، مما يوقعهن في الأخطاء. وهذا ما يؤكده أنصار المدرسة البنيوية، من أن التحديات التي تواجه متعلمي اللغات الأجنبية تعود إلى اختلاف الأنظمة البنيوية بين اللّغة الأم واللّغة الهدف؛ كالأصوات، والصرف، والقواعد، والدلالة، لذلك نادوا بأهمية الدراسات التقابلية التي تركز على هذه الاختلافات، مشيرين إلى أهمية التداخل اللغوي بين اللغتين بوصفه عاملًا رئيسًا في أخطاء المتعلمين (ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠/١٩٨٦).

ب. **طريقة التدريس:** تدريس قواعد اللُغة تدريسًا نظريًّا دون تدريبات أو تطبيقات عملية لهذه القواعد في سياقات كتابية حقيقية، قد تجعل المتعلمات يشعرن بأنهن غير قادرات على استخدام القواعد استخدامًا صحيحًا، مما يزيد من قلقهن عند الكتابة. وأوصت دراسة (Reeves, 1997) أنْ تُدَرّسَ القواعدُ النحويةُ في سياق كتابي من أعمال الطلاب.

ج. **الاعتقادات الشخصية:** قد تؤثر نظرة المتعلمات لأنفسهن وعدم ثقتهن بقدراتهن الكتابية، إلى ترددهن ومحاولة تجنب الكتابة خوفا من الوقوع في الأخطاء، مما يجعل الكتابة مهمة صعبة بالنسبة لهن، وهذا ما تؤكده دراسة (Cheng, 2004) التي أوضحت أن المتعلمين يميلون إلى الاعتقاد بأن الكتابة الجيدة يجب أن تكون خالية من الأخطاء، مما يضعهم تحت ضغط نفسي كبير أثناء الكتابة.

إن مثل هذه الصعوبات التي تواجه متعلمي اللغة الثانية عموما أثناء الكتابة ليست مجرد عقبات أثناء عملية الكتابة فحسب، بل تتعدى ذلك لتؤثر على ثقتهم بأنفسهم وثقتهم فيما يكتبون؛ مما قد يؤثر سلبا على مدى تقدمهم في العملية التعليمية.

وعند مقارنة هذه النتائج بالدراسات السابقة، نجد أن هناك عددا من الدراسات التي تناولت هذه الأخطاء الكتابية عند متعلمي اللُغة لرصدها والوقوف على أسبابها، إلا أنها

لم تحاول البحث في مدى تأثير الأخطاء الكتابية على الجوانب النفسية للمتعلمين، وما قد يكون لذلك من أثر سلبي في زيادة القلق وتبطئة استمرار العملية التعلمية. وقد تعددت هذه الدراسات وتنوعت في مناهجها وتحليلاتها، وركز بعضها على تصنيف الأخطاء وأسبابها، والبعض منها ركزّ على تقديم حلول وإستراتيجيات لتجاوز هذه الصعوبات. ومن هذه الدراسات دراسة (Wu & Garza, 2014) التي كشفت أن من أبرز الأخطاء التي وقع فيها المشاركون كانت مطابقة الفعل مع فاعله، وكتابة جمل مجتزأة لا يربط بينها بحروف العطف، وكتابة جمل قصيرة. وكذلك دراستا (Al-Khasawneh, 2014)، ودراسة (Chaudhary & Al Zahrani, 2020) حيث أشارتا إلى أن الأخطاء النحوية التي وقع الطلاب فيها أثناء الكتابة اشتملت على استخدام حروف الجر، ومطابقة الفعل مع فاعله. أما في سياق اللُّغة العربية فقد دعمت دراسة (علي وأبو الرب، ٢٠١٨)، ودراسة (الحسيني والقحطاني، ٢٠٢١) نتائج الدراسة الحالية، وأكدتا أن الخطأ في استخدام حروف الجر ظاهرة شائعة بين متعلمي اللُّغة العربية من غير الناطقين بها؛ نظرًا لتداخل السياقات اللغوية التي ترد فيها حروف الجر، حيث وقع المتعلمون في ثلاثة أنواع من أخطاء استخدام حروف الجر تضمنت: إدخال حرف جر في سياق لغوي لا يتطلب ذلك، وإغفال حرف الجر في سياق لغوي يتطلب استخدامه، بالإضافة إلى اختيار حرف جر غير مناسب للسياق الذي يرد فيه. وكذلك دراسة (الصاعدي، ٢٠٢١، ص. ٧٧٨) التي أظهرت أن "أكثر الأخطاء شيوعًا كانت في الظواهر النحوية التالية: التعريف والتنكير، وحروف الجر، والضمائر، وزمن الفعل، والتذكير والتأنيث، والإفراد والتثنية والجمع، مرتبة على التوالي".

٥-١-٢- الأخطاء الإملائية:

أشارت النتائج إلى أن الأخطاء الإملائية أحد المسببات اللغوية لقلق الكتابة عند المتعلمات، حيث واجهن عددًا من التحديات في الإملاء العربي أثناء كتابتهن، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Esther, 2018) حيث أكدت أن الأخطاء الإملائية في كتابات الطلاب باللُّغة الإنجليزية أثرت سلبًا على أدائهم، وأثارت قلقهم تجاه الكتابة وأيضا دراسة (Aloairdhi, 2019) التي أوضحت أن الإملاء أحد مصادر قلق الكتابة عند متعلمي اللُّغة الإنجليزية.

وفي المقابل، هناك دراسات تخالف نتائجها نتائج الدراسة الحالية، منها دراسة (Kara, 2011) حيث لم تُذكر الأخطاء الإملائية بوصفها مصدرا رئيسا للقلق. وقد يعود السبب في تعارض النتائج لعدة أسباب، منها: اختلاف العينة والسياق اللغوي، حيث إن العينة في دراسة كارا كانوا قد اجتازوا اختبارا تحضيريا يؤكد كفاءتهم في اللُّغة الإنجليزية، مما قلل من اهتمامهم بالأخطاء الإملائية بوصفها مصدرا للقلق. بينما تمثلت عينة الدراسة الحالية في متعلمات اللُّغة العربية المستوى الرابع الذي يعد وسطا في مستويات الدراسة. أيضا اختلاف أدوات الدراسة، حيث جُمعت بيانات دراسة كارا بأداة الاستبانة المعدلة من اختبار دالي وميلر (١٩٧٥)، ولم تتضمن أسئلة الاستبانة ما يتعلق بالأخطاء الإملائية، مما يفسر عدم التركيز عليها بوصفها سببا من أسباب قلق الكتابة. وكذلك دراسة (Genç & YAYLI, 2018) فنتائج دراستهما كشفت أن الأخطاء الإملائية تمثل نسبة منخفضة من القلق عند المتعلمين بمتوسط ٢,٦. ومن أسباب التعارض، اختلاف العينات والسياق اللغوي حيث ركزت الدراسة الحالية على متعلمات اللُّغة العربية، بينما تناولت دراسة جنج ويايلي متعلمي اللُّغة الإنجليزية، أيضا اتبعتا في هذه الدراسة الأسلوب المختلط، بينما اتبعت الدراسة الحالية منهجا نوعيا يميل لاستكشاف التجارب والمشاعر بعمق أكبر. كما أن المستوى للعينة في هذه الدراسة هم من المستوى المتقدم، بينما تمثلت عينة الدراسة الحالية في متعلمات المستوى الرابع، مما يعني أنهن قد يشعرن بقلق أكبر تجاه الأخطاء الإملائية؛ نظرًا لخبرتهن المحدودة في الكتابة.

ومن أبرز التحديات الكتابية التي واجهتهن، **كتابة الكلمات الجديدة**، ولاسيما التي لم يسبق لهن سماعها من قبل، أو حتى رؤية كيفية كتابتها، مما يؤخرهن أثناء الكتابة خوفًا من كتابتها كتابة خطأ. كذلك يشكل **تقارب أشكال الحروف العربية وتشابهها** تحديًا لهن، حيث إن بعض الحروف لا تختلف إلا بالتنقيط، مثل: (د-ذ-ر-ز-ص-ض-س-ش)، فعلى سبيل المثال تقول إحدى المبحوثات: **"بعض الحروف صعبة، مثل: صاد، ضاد في الكتابة عندما نكتبها، أو نجعلها في كلمة"**. كما تعد **كتابة الهمزات** من الصعوبات التي تواجههن أثناء الكتابة، مثل كتابة الهمزة المتطرفة أو المتوسطة على الواو، أو الياء، أو الألف، بناءً على حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها. وهذا الجانب من الكتابة يجعل المتعلمات

أكـثر تـَرددًا وبُطئًـا أثنـاء الكتابـة، تقـول إحـدى المبحوثـات: " **أخـاف مـن كتابـة الهمـزة، همـزة فـوق اليـاء، وهمـزه فـوق الـواو وأحيانـا أنـسى وقـت الكتابـة**". وأشـارت النتـائج إلى أن المبحوثـات يجـدن صعوبـة في كتابـة بعـض الكلمـات، وذلـك **لعـدم التطابـق التـام بـين نطقهـا وكتابتهـا**، مثـل: (هكذا-هذا-الرحمـن)، فمثـل هـذه الكلمـات تجعـل المتعلمـات في حـيرةٍ أثنـاء الكتابـة، وخـوفٍ مـن كتابتهـا خطـأً، وهـذا مـا أشـارت إليـه إحـدى المبحوثـات بقولهـا: "**أخـاف أن أخطـئ في كتابـة كلمـات مثـل تكتـب ولا تنطـق، وتنطـق ولا تكتـب**".

كمـا بـرزت **علامـات الترقيـم** بوصفهـا أحـد التحديـات الـتي تواجـه المبحوثـات أثنـاء الكتابـة، إذ إن إهمالهـا يؤثـر علـى تنظيـم النـص، ويُوقـع القـارئ في اللبـس وسـوء الفهـم. وأشـارت إحـدى المبحوثـات إلى أنهـا تخـشى الوقـوع في الخطـأ ووضـع علامـة الترقيـم وضعـا خطـأ أثنـاء الكتابـة "**أحيانًـا لا أضعهـا بشـكل جيـد**".

وقد تُفسّر نتائج القلق من الوقوع في الأخطاء الإملائية السابقة على النحو الآتي:

أ. **تعقيـد بعـض قواعـد الكتابـة**: تعـدّد قواعـد كتابـة الهمـزة في اللُّغـة العربيـة قـد يُمثـل تحديـا كبـيرا لمتعلمـات اللُّغـة العربيـة، ممـا يجعلهـن في حـيرة أثنـاء الكتابـة بـين تذكـر قاعـدة كتابـة الهمـزة وتطبيقهـا في الكتابـة. كمـا أن الفجـوة بـين نطـق الكلمـات وكتابتهـا قـد تزيـد مـن قلقهـن؛ وذلـك لصعوبـة تحديـد الكتابـة الصحيحـة، وخوفهـن مـن الوقـوع في الخطـأ.

ب. **التعـرض المحـدود للغـة الثانيـة**: قـد تواجـه المتعلمـات صعوبـة في كتابـة كلمـات جديـدة، وتوظيـف علامـات الترقيـم في كتابتهـن، وقـد يكـون ذلـك عائـدا نسـبيا إلى النصـوص البسـيطة الـتي تعرضـن لهـا في مراحـل تعليمهـن الأولى، كالمحادثـات اليوميـة، والعبـارات القصـيرة. هـذه النصـوص ربمـا تفتقـر إلى التنـوع في الكلمـات وعلامـات الترقيـم؛ ممـا يشـعرهن بالتوتـر والخـوف مـن عـدم قدرتهـن علـى الأداء الجيـد أو تلبيـة المعايـير المتوقعـة منهـن.

وعنـد مقارنـة نتـائج الدراسـة الحاليـة بنتـائج الدراسـات السـابقة، نجـد أن هنـاك عـدة دراسـات تدعـم النتـائج المتعلقـة بالتحديـات الإملائيـة الـتي تواجـه متعلمـي اللُّغـة، وتُوقِعُهـم

في الأخطاء مما يُؤثر في نسبة قلقهم أثناء الكتابة، ومنها: دراسة (أبو الرب، ٢٠٠٧) التي كشفت أن ٢٩,٤٥٪ من أخطاء متعلمي اللُّغة العربية من الناطقين بغيرها كانت إهمال في همزة القطع، وكانت أخطاء كتابة الهمزات بخلاف قواعد الإملاء تمثل نسبة ٥,٠١٪. وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الفاعوري، ٢٠١١) التي أوضحت أن الأخطاء الإملائية تأتي في المرتبة الثانية بعد الأخطاء النحوية بنسبة ٣٩,٥٪ حيث بلغت نسبة أخطاء المتعلمين في موضع الهمزة ٢٣٪ من الأخطاء الإملائية. وكذلك تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (القشاوي، ٢٠٠٩) فقد كشفت عن الصعوبات التي يواجهها متعلمو العربية من الناطقين بالإنجليزية عن طريق رصدها وتفسيرها، وصنفها إلى: أخطاء إملائية ترجع إلى قواعد الرسم الإملائي العربي، وأخطاء إملائية ترجع إلى تمثيل الأخطاء النطقية للأصوات العربية كتابيا. إضافة إلى دراسة (الجدعاني، ٢٠٢١) التي أوضحت أن الأخطاء الإملائية شكلت النسبة الأعلى من بين الأخطاء عند متعلمات اللُّغة العربية في المستوى الرابع، إذ بلغت ٢٢,٦٨٪ من إجمالي الأخطاء، حيث واجهن تحديات في كتابة الأصوات، وقواعد ضبط الكلمات، ومواضع الهمزات. وفي سياق اللُّغة الإنجليزية تتفق نتائج دراسة (Chaudhary & Al Zahrani, 2020) مع نتائج الدراسة الحالية التي أكدت أن أكثر الأخطاء شيوعًا هي الأخطاء الإملائية، وتمثل ٣٢,٦٨٪ من إجمالي أخطاء متعلمي اللُّغة، فيما تمثل أخطاء الترقيم ١٥,٣٩٪.

٥-١-٣- قلة المفردات:

أظهرت نتائج المقابلات أن قلة المفردات تعد أبرز المسببات اللُّغوية لقلق الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية لُغة ثانية، ويشكل ذلك عائقا كبيرا أمام قدرتهن على التعبير الواضح والدقيق. وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات السابقة التي أكدت أن قلةَ المفردات سببٌ رئيسٌ من أسباب قلق الكتابة عند متعلمي اللُّغة، منها: دراسة (Kuck, ٢٠٢٣)، ودراسة (Achmad et al., 2023) اللتان كشفتا أن قلة المفردات من الأسباب الرئيسة التي أثارت قلق المتعلمين، وأبطأَتْ عملية الكتابة عندهم، ودراسة (Wahyuni &Umam, 2017) التي أشارت إلى أن قلة المفردات كانت أهم الأسباب الرئيسة عند متعلمي اللُّغة بنسبة (١١,١٪). إضافة إلى دراسة (Daud & Kassim, 2016) التي دعمت النتائج السابقة للدراسة الحالية وأكدت أن الطلاب ذوي الأداء المنخفض كانوا أكثر قلقا بسبب قلة المفردات عندهم.

حيث واجهت المتعلمات **صعوبات في اختيار الكلمات المناسبة** التي تعبر عن أفكارهن تعبيرا دقيقا، مما يؤدي إلى ترددهن وخوفهن من الكتابة. فعلى سبيل المثال، قالت إحدى المبحوثات: "**بسبب قلة المفردات لا أستطيع الكتابة كثيرًا أو طويلاً**". كما أن توظيف المفردات بطريقة تعبر عن المعنى تعبيرا دقيقا يعد تحديًا لهن أثناء الكتابة بالرغم من توفر المفردات إلا أنها تظل قاصرة عن المعنى الذي يُراد التعبير عنه، وهذا ما صرّحت به إحداهن: "**أحيانًا عندي مفردات لكنها لا توافق ما أقصد**". وما يزيد من إحباطهن أن أستاذة المادة -غالبًا- لا تفهم ما كتبن من تعبير، وهذا ما عبّرت عنه إحداهن: "**الأستاذة لا تفهم ماذا أقصد**". كما تتجلى هذه الصعوبة بوضوح **عندما يواجهن موضوعات جديدة أو معقدة، حيث إنهن يفتقرن إلى الكلمات المناسبة** للتعبير عن أفكارهن تعبيرا دقيقا، مما يؤدي إلى تردد وخوف من الكتابة. وتصف إحدى المبحوثات شعورها أثناء أداء المَهمة الكتابية: "**كنتُ خائفة؛ لأن ما عندي مفردات في هذا الموضوع، فلذلك أظن أني لن أكتب كثيرًا عن هذا الموضوع**"، فيما علقت الأخرى: "**إذا كان الموضوع غريب أحتاج إلى التفكير وأشعر بالتعب والارهاق**". كما وصفت إحدى المبحوثات حالة الذعر والتشتت التي تسيطر عليها أثناء الكتابة في موضوع جديد، وعدم شعورها بما يحيط بها، قائلة: "**أخاف وأشعر بالتوتر لدرجة أني لا أفكر كثيرًا فيما أكتب، وأشعر كأني في السماء؛ ربما لا أشعر بمن حولي عندما أكتب ولا أركز**".

وفي سياق محاولتهن للتغلب على نقص المفردات لديهن بوصفها عقبة أثناء كتابتهن يلجأن -أحيانًا- للترجمة لسد هذه الفجوة، الأمر الذي يعكس مدى عجزهن عن التعبير عن أفكارهن باللُّغة العربية مما يدفعهن إلى الترجمة على أنها وسيلة لتجاوز هذه العقبة، تقول إحدى المبحوثات: "**المفردات قليلة، أحيانا أحتاج مترجم من لغتي إلى العربية**".

وقد تفسر هذه النتائج بالأسباب التالية:

أ. **التعرض المحدود للغة الثانية:** عندما لا تتعرض المتعلمات للغة الثانية بشكل كافٍ، سواء من خلال القراءة، أو الاستماع، أو التحدث، فقد يجدن صعوبة في توسيع مفرداتهم. وهذا النقص في التعرض للغة قد يزيد من قلقهن أثناء الكتابة، خاصةً عندما يُطلب منهن الكتابة في موضوعات لا يملكن مفردات كافية عنها.

ب. **التحديات التعليمية:** عندما يُفرض على المتعلمات موضوعات معينة، خارج سياق المنهج الدراسي، أو لم يسبق لهن القراءة فيها والاطلاع عليها. الأمر الذي قد يشكل لهن تحديًّا أثناء الكتابة، ويجعلهن يشككن في قدراتهن الكتابية.

ومن الدراسات التي تناولت قلة المفردات وأهم تحدياتها، دراسة (Cheng, 2004) التي كشفت أن قلق الكتابة يأتي من الممارسات التعليمية، مثل: أن يحدد المعلم للطلاب موضوعات لم يسبق لهم الكتابة فيها، حيث أعرب المشاركون عن شعورهم بالقلق عندما طُلب منهم الكتابة في موضوعات ليس لديهم ما يكفي من الكلمات أو الأفكار عنها. كما تتفق دراسة (Rezaeia, & Jafari, 2014) مع نتائج الدراسة الحالية، والتي أكدت أن ٥٢٪ من المتعلمين واجهوا صعوبة في اختيار الموضوع، وأن ٧٨ ٪ منهم عانوا بسبب قلة المفردات التي تساعدهم في التعبير عن أفكارهم. إضافة إلى دراسة (Genç & YAYLI, 2018) التي أشارت إلى أن عملية اختيار الموضوع هي ثاني العناصر إثارة لقلق الكتابة عند المتعلمين سواء في الواجبات أو الاختبارات، حيث يتم اختيار موضوعين أو ثلاثة للمتعلمين وليس لديهم فكرة عنها، وذكر ٢٢٪ من المشاركين أنهم لا يمكنهم الكتابة؛ بسبب قلة مفرداتهم فقد كانوا متخوفين من الحصول على درجة منخفضة مما أثر على ثقتهم بأنفسهم. وذكر ٨ ٪ من الطلاب أنهم لم يشعروا بالقلق؛ لأن الموضوعات كانت مرتبطة بما درسوه. وتوجد أيضا دراسة (Jawas, 2019) التي أظهرت نتائجها أن ٦٧,٦٤ ٪ من الطلاب أكدوا بأن الموضوع الذي يقرره المعلم يخلق شعورا بالقلق لديهم.

٥-١-٤- التنظيم والبناء:

يُعد التنظيم والبناء من الجوانب اللغوية التي قد تسبب قلقًا لمتعلمات اللُّغة العربية لغة ثانية، حيث تواجه المتعلمات بعض التحديات في تنظيم أفكارهن وبنائها بناء منطقيا، ومن هذه التحديات: **ضيق الوقت**، حيث أشارت النتائج إلى أن المبحوثات يواجهن صعوبة في تنظيم أفكارهن وبنائها أثناء الكتابة بسبب ضيق الوقت، مما يزيد من شعورهن بالتوتر والقلق ويؤثر بالتالي على جودة ما يكتبن، فعلى سبيل المثال تقول إحدى المتعلمات: "**إذا كان الوقت ضيق أشعر بالتوتر؛ لأن أحتاج إلى وقت طويل للتفكير**". وأما إذا كان وقت الاختبارات ضيّقًا فالأمر أكثر إزعاجًا لهن، وتؤكد هذا إحداهن بقولها: "**إذا كان الوقت ضيق**

خاصة في أوقات الاختبارات هذا يزعجني أكثر". فيما أجمع أغلب المبحوثات على أنهن لا يُفَضِّلن التعبير الكتابي؛ لأنه يتطلب وقتًا طويلاً للتفكير بعكس التعبير الشفهي؛ مما يؤدي إلى تأخرهن في الكتابة: **"الكتابة متعبة؛ لأن هناك عملية التفكير، يعني أحيانا تتوقف يعني تصبح بطيء"**، وربما يؤدي هذا البطء في الكتابة إلى فوات بعض الأفكار لديهن: **"أحيانا أنسى فكرتي فمثلا في الاختبار عندي فكرة فبسبب أني بطيئة في الكتابة قد تفوتني فكرتي"**.

كما أن **قلة الأفكار** حول المواضيع المطروحة عند المبحوثات كانت سببا في تجنب بعضهن الكتابة، كما أوضحت ذلك إحداهن: **"لأن ما عندي معلومات في هذا الموضوع، فأظن لن أكتب كثيرًا"**. وأظهرت النتائج أن أغلب المبحوثات واجهن صعوبة في **تنظيم الأفكار والتعبير عنها تعبيرا واضحا**، مما أثر سلبًا على تجربتِهن، وعبرت إحدى المبحوثات عن ذلك: **"عندما أكتب رسالتي بالتسلسل أحيانًا تكون بعض الشيء صعبة"**، هذا الإحساس بالصعوبة قد يزيد من تعقيد العملية بالنسبة لها. من جانب آخر، تُسلط هذه التحديات في تنظيم الكتابة والأفكار الضوء على تأثيرها العميق على مشاعرهن أثناء الكتابة، حيث صرّحت إحداهن بمشاعر الخوف التي تعتريها بسبب عدم مقدرتها على تنظيم كتابتها، موضّحة أن عدم تنظيم النص يثير الخوف لديها أثناء الكتابة: **"الكتابة ليست منظمة هي التي تسبب الخوف لدي"**. كما عبرت أخرى عن التوتر الذي تشعر به نتيجة عدم قدرتها على تنظيم فكرتها: **"ما استطعت أن أرتب فكرتي فشعرت بالتوتر"**.

وقد تفسر النتائج على النحو الآتي:

أ. **ضعف الكفاية اللغوية:** شعور المتعلمات بالضغط النفسي أثناء الكتابة قد يعود لضعف الكفاءة اللغوية عموما، والصعوبات النحوية والصرفية، وانخفاض رصيدهن من مفردات العربية خصوصا؛ مما يشتت التركيز لديهن، ويزيد من مستويات التوتر عندهن، فيؤثر سلبًا في قدرتهن على التعبير عن أفكارهن تعبيرا واضحا، وتنظيمها، ويجعل عملية الكتابة في نظرهن أكثر تعقيدا.

ب. **قلة الممارسة:** إنّ عدم ممارسة المتعلمات للكتابة بانتظام، يمكن أن يجعل عملية صياغة الأفكار وتنظيمها تحت ضغط الوقت تحديا صعبا لهن، ويصبحن أكثر عرضة للشعور بالتوتر والإحباط عند مواجهة أي مهام كتابية.

وهناك عدة دراسات تدعم النتائج المتعلقة بتوليد الأفكار وتنظيمها في ظل قيود زمنية محددة، فدراسة (Cheng, 2004) ذكرت أن من ضمن الممارسات التعليمية التي تسبب قلق الكتابة عند المتعلمين، وضع قيود زمنية محددة لإكمال المهمة، وأن هذا القلق قد يتفاقم إذا ما طُلب منهم الكتابة تحت ضغط الوقت أو في الاختبارات. كما أشارت دراسة (Rezaeia, & Jafari, 2014) إلى أن ٦٠ ٪ من الطلاب ذكروا أن ضغط الوقت جعلهم يشعرون بالقلق، وعانى ٤٧٪ من عدم قدرتهم على تنظيم أفكارهم مما جعلهم منزعجين وغير قادرين على الكتابة. إضافة إلى دراسة (Wahyuni &Umam, 2017) التي وجدت أن ضغط الوقت من الأسباب الرئيسة لقلق الكتابة، وأنهم يشعرون بالقلق عندما يضطرون إلى الكتابة تحت ضغط الوقت؛ لأنهم لا يستطيعون التركيز في كتابتهم والتركيز أكثر على الوقت المحدد. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Aloairdhi, 2019) التي أكدت أن صعوبة توليد الأفكار، وضغط الوقت المحدد للكتابة من المصادر الأساسية لقلق الكتابة. ودراسة (Jawas, 2019) التي أظهرت نتائجها أن أكثر ما يسبب القلق للمتعلمين أثناء الكتابة ضيق الوقت، حيث شعر ٧٠,٥٨ ٪ بالقلق الشديد عندما طلب منهم كتابة مهمة في زمن محدد. إضافة إلى دراسة (Genç & YAYLI, 2018) التي أوضحت أن ٤٥ ٪ من المشاركين قد شعروا بقلق شديد من العثور على أفكار تدعم موضوع الكتابة، فيما أوضح آخرون أنهم لا يستطيعون توليد الأفكار بسبب ضغط ضيق الوقت، كما أنهم لم يستطيعوا العثور على أفكار عندما فكروا باللُّغة الثانية، مما أثر سلبا على درجاتهم، وعزز من شعورهم بالفشل.

٥-٢- قلق مسبباته غير لغوية:

يقصد بالمسببات غير اللغوية، تلك الأسباب التي ترتبط بالبيئة التعليمية للمتعلم، وتؤثر تأثيرا مباشرا أو غير مباشر عليه أثناء أدائه للمهمات الكتابية، وقد اتضح من نتائج استقراء آراء المبحوثات أن هناك عددًا من المسببات غير اللغوية لقلق الكتابة في مجتمع الدراسة، ويمكن عرضها وفق الآتي:

٥-٢-١- أنواع الكتابة:

إن الكتابة بنوعيها الإبداعية والوظيفية قد تكون أحد المسببات غير اللغوية لقلق الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية لُغة ثانية؛ وذلك بسبب التحديات التي تواجههن أثناء الكتابة في أي من النوعين، ومراعاة المعايير التي يفرضها كل نوع.

حيث أظهرت النتائج أن المبحوثات يواجهن تحديات عديدة في الكتابة الإبداعية، وتحديدًا كتابة المقال؛ لأنها ضمن مقررات مادة التعبير الكتابي، بالإضافة إلى أن المَهمة الكتابية التي خضعن لها قبل إجراء المقابلة كانت كتابة مقال بعنوان: (**هوس التجميل وتحسين المظهر عند الشباب**). وكان من أبرز التحديات في الكتابة الإبداعية، **طولها، وضرورة إيجاد الأفكار المناسبة حول الموضوع، وجمع الآراء، والتعبير عنها بطريقة واضحة ومنظمة**. إحدى المبحوثات ذكرت تجربتها في الكتابة الإبداعية وتحديدا كتابة المقال، وأشارت إلى أن عنصر المفاجأة قد زاد من صعوبة الكتابة، وأضافت تحديا آخر لكتابة المقال، بقولها: **"الكتابة الإبداعية أحيانا طويلة وتحتاج إلى أفكار كثيرة، وآراء الناس؛ لأننا ذهبنا إلى معرض الكتاب وعندما عدنا لم نعرف أن الأستاذة ستختبرنا في الذهاب إلى معرض الكتاب، ولكن طلبت منا أن نكتب مقال حول هذه الرحلة، وكان صعب لي في كتابته، وكيف أنظم، وهكذا، وأحيانا يحتاج إلى كلام كثير لذلك لا أريد"**.

كما أشارت إحدى المبحوثات إلى أن التحديات في الكتابة الإبداعية لا تقتصر على إيجاد الأفكار المناسبة فحسب، بل إن **الخصائص الفنية** التي يجب أن يلتزموا بها أثناء الكتابة هي التي تزيد من تعقيد الكتابة الإبداعية، والضغط عليهن، وعبرّت المبحوثة عن ذلك بقولها: **"كتابة المقال تحتاج إلى تعب اليد الطويل وأيضا فيه شروط لابد من كذا وكذا"**. فيما علقت أخرى بأن الكتابة الإبداعية ليست مجرد تدوين للأفكار، بل توسّع في الكتابة يتطلب كمًّا من الكلمات؛ لإيضاح الأفكار وتقديمها تقديما مناسبا **"الكتابة الإبداعية تحتاج إلى كتابة أكثر"**. كما أنّ **كتابةَ مُقَدِّمَةٍ للنص والتمهيد له** يُعد تحديًا لهن، وربما يؤثر سلبًا على رغبتهن في الكتابة، حيث أشارت إحداهن إلى ذلك: **"لا أريد الكتابة، ربما بسبب ماذا نكتب في المقدمة"**، فيما عبرت أخرى عن مدى شعورها بالتعب من المقدمة: **"كتابة المقدمة تُتْعِبُني"**.

أما بالنسبة للكتابة الوظيفية فقد أشارت النتائج إلى أن أُولى التحديات التي تواجِههن تَكْمن في **فهم الألقاب المختلفة للمرسل إليه في الرسائل**، واختيارها اختيارا صحيحا بما يتناسب مع وظيفته وتحري الدقة في ذلك؛ لضمان الاحترام في التخاطب، وهذا ما وضحته إحدى المبحوثات: **"الرسائل مختلفة في البداية نقول معالي أو مديرة أو كيف نسمي هذا، يعني يوجد كلمة معينة لهذا الشخص"**. فيما تجد إحدى المبحوثات سهولة في كتابة الألقاب وكذلك التحية، ومع ذلك، فإن ما يكُتب **بعد الجمل الافتتاحية** هو التحدي بالنسبة لها، والوقوع في أخطاء تؤدي إلى اللّبس عند المرسل إليه، حيث إن الأمر يتطلب مهارة في اختيار الجمل وتركيبها بما يتناسب مع الغرض من الرسالة: **"الرسائل لا أدري بالنسبة لي سهل، لكن في البداية يعني مثل: السلام عليكم أنا.. ، ثم بعد هذا نسيت، لابد أن أحفظ الكلمات التي تليها حتى أكتب الرسالة جيدا، وأخاف أن أخطئ ثم المرسل إليه لا يفهم ماذا أقصد، يعني ربما صعب كتابة الرسائل"**. كما أشارت النتائج إلى أن المبحوثات يواجهن تحدّيا في **إيجاز الأفكار عند كتابة الرسائل** دون أن يؤثر ذلك على وضوحها ودقتها. وفقًا لذلك، صرحت إحداهن بما تواجهه أثناء كتابة الرسائل، حيث يتوجب عليها أن تعبر عن أفكارها بوضوح وإيجاز شديدين، بما يضمن أن تصل إلى الطرف الآخر بوضوح ودقة. ولاسيما إذا كانت هذه الرسائل تخاطب أشخاصًا مختلفين ولأغراض مختلفة: **"موضوع الرسائل قصير ومختلف أيضا يعني بسبب أني أكتب قليلا ومهم، أيضا الرسالة مرسلة لأي شخص، إذن موضوع مختلف أو قصص أو مواد أخرى، أشعر أنه صعب"**.

وقد تفسر هذه النتائج بالأسباب التالية:

أ. **قلة الخبرة:** فالمتعلمات خاصة في المراحل الدراسية الأولى، لا يمتلكن الخبرة الكافية في الكتابة الإبداعية والوظيفية. وهذا النقص في الخبرة يمكن أن يجعل من الصعب عليهم تنظيم أفكارهن وصياغتها وفق المعايير المطلوبة لكل نوع.

ب. **أساليب التدريس:** قد ينشأ قلق الكتابة؛ بسبب تقصير معلمة المادة في أساليب التدريس التي تساعد المتعلمات على تنظيم أفكارهن قبل البدء في الكتابة. وكذلك تدريبهن على كيفية رسم الخطوط العريضة، وتنظيم المحتوى. هذا القصور قد يزيد من حيرتهن وقلقهن، وينعكس سلبا على كتابتهن.

ومن الدراسات التي تدعم نتائج الدراسة الحالية، دراسة (Puteh et al., 2010) التي كشفت أن البدء في كتابة المقال يمثل تحديا للطلاب بنسبة ٦٥,٥٪، ويلي ذلك كتابة بيان الأطروحة بنسبة ٤٨,٣٪، والتعبير عن الأفكار بنسبة ٤٤,٨٪، وتنظيم الأفكار بنسبة ٤١,٤٪، وأخيراً كتابة المقدمة بنسبة ٣٤,٥٪.. ودراسة (Jawas, 2019) التي أظهرت أن ترتيب الأفكار أثناء كتابة المقال يمثل أكبر قلق للمتعلمين بنسبة ٤١,١٧٪، يليه القلق من كتابة المقدمة بنسبة ٢٦,٤٧٪، وأخيراً تطوير محتوى المقال بنسبة ٥,٨٨٪. إضافة إلى دراسة (Genç & YAYLI, 2018) التي تشير نتائجها إلى الصعوبات التي واجهت المتعلمين في بناء المقال، مثل التفكير في بناء النص، والعثور على أفكار داعمة، والالتزام بقوانين الكتابة، مما جعلهم يتجنبون المواقف التي تتطلب منهم الكتابة.

٥-٢-٢- طريقة التدريس:

تلعب طريقة تدريس الكتابة دورًا رئيسا في تجربة تعلم الكتابة عند متعلمات اللُّغة العربية لغة ثانية، مما يجعلها أحد المسببات غير اللغوية لقلق الكتابة؛ لتأثيره في قدرتهن على التعبير وتطوير مهاراتهن الكتابية.

أظهرت النتائج أن **القصور في توجيه المتعلمات وإرشادهن خلال عملية الكتابة** يؤدي إلى زيادة قلقهن أثناء أداء المهمات الكتابية، وخوفهن من الفشل والوقوع في الأخطاء، وعبرت إحدى المبحوثات عن ذلك قائلة: **"نريد مثلاً البداية في طريقة الكتابة؛ لأنه إذا كان اكتبي، ولا تشرح كيف نكتب فهذا أمر صعب"**. وتؤكد أخرى هذا الشعور بقولها: **"أحتاج إلى شرح أو مساعدة الأستاذة مثلا بطريقة الكتابة"**. وأشرن إلى أنهن بحاجة إلى توجيه معلمة المادة، وتقديم شرح كاف وواضح للعملية الكتابية. وهذا ما عبّرت عنه إحداهن بقولها: **"نريد كيف طريقة الكتابة، ليس مباشرة اكتبي او اكتب واستخدم كلمة كذا"**. كذلك **القصور في شرح استخدام بعض الأدوات وتوضيحها**، وحاجتهن لسد تلك الفجوة بين ما تعلمْنَهُ من قواعد، وتوظيف تلك القواعد في كتابتهن؛ حيث إن هذا القصور يزيد من حيرتهن أثناء الكتابة، والخوف من الخطأ في استخدامها، تقول إحداهن: **"الأستاذة لا تشرح معاني أدوات الربط وأين نستخدمها"**. كما أنهن يواجهن تحديا كبيرا في الكتابة بسبب **قصورٍ في الشرح وتوضيح الأخطاء لهن** من قبل معلمة المادة، وحاجتهن لتعليقات دقيقة مركزة من قبل

المعلمة حول ما كتبن يمكن أن تُحسّن من كتابتهن، مثل: استخدام حروف الجر، وكيفية ربط الجمل، وتكوين فقرات متماسكة، وهذا القصور انعكس سلبا على شعورهن بعدم الثقة فيما يكتبن. وهذا ما أكّدته إحدى المبحوثات: **"أغلبنا يشعر بالتوتر من الكتابة؛ لضعف تعبيرنا لا ندري تعبيرنا صحيح أو خاطئ وكيف يكون خطي جميلاً، وكيف أربط هذه الكلمات أو هذه الجملة واجعلها في فقره واحدة"**. الأمر الذي يعكس من أهمية توضيح الخطأ والصواب فيما يكتبن؛ لمساعدتهن على بناء ثقة جيدة بقدراتهن الكتابية.

بالإضافة إلى ذلك، كشفت النتائج أن **الشرح غير الكافي من قبل معلمة المادة** يُسهم بشكل ملحوظ في تعزيز قلق الكتابة لديهن، حيث واجهن تحديات كثيرة في فهم القواعد الأساسية للكتابة، وحاجتهن للتجربة باستمرار وعرضه على المعلمة وتصحيح أخطائهن والتعلم منها، وقد أفادت إحدى المبحوثات بأن محاولة الكتابة المستمرة وإن كانت مليئة بالأخطاء، وطلب تعليقات المعلمة، قد تسهم في تطوير مهاراتهن الكتابية، وتعزز من ثقتهن بأنفسهن أثناء الكتابة: **"أحتاج الى شرح أو مساعدة الأستاذة مثلا بطريقة الكتابة؛ لأن أستاذتنا تعطي لنا الدروس لكن لا تشرح جيداً، ونحتاج لحروف الجر نستخدمها في هذا الجملة وأين نستخدمها، وممارسة واستمرار الكتابة ولو كان خطأ يمكننا نكتب ونسأل الأستاذة الإجابة صحيحة أم لا"**.

وقد تفسر النتائج السابقة بالأسباب التالية:

أ. **نقص في تأهيل المعلم:** إن نقص التدريب المهني للمعلمة، قد يؤدي إلى قصور في التوجيه والإرشاد، وإلى تقديم تعليقات غير كافية ودقيقة، كما أن قلة إلمامها بالأنشطة التفاعلية والتطبيقية، يؤدي إلى حرمان المتعلمات من فرصة تطبيق ما تعلمنه في سياقات حقيقية، ويجعلهن أكثر قلقا عند مواجهة أية مهام كتابية.

ب. **طرق التدريس التقليدية:** حيث إن اعتماد طرق تدريس تقليدية وغير مرنة، وعدم توفير فرص كافية للتجريب والخطأ؛ قد تسهم في زيادة قلق الكتابة عند المتعلمات، وتخلق جوا من الضغط النفسي، مما يجعلهن أقل رغبة في المشاركة، وأكثر خوفًا من ارتكاب الأخطاء أثناء الكتابة.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، نجد أن هناك ما يدعمها، مثل دراسة (Marwan, 2016) التي أكدت أن الطلاب يشعرون بالقلق بسبب طريقة المعلمين في التدريس. ودراسة (Zhang, 2011) التي كشفت أن ٤٠٪ من المتعلمين يعتقدون أن التعليقات التي يتلقونها من المعلمين على تأليفهم باللُّغة الإنجليزية ليست كافية وفعّالة، مما يسبب لهم القلق. إضافة إلى دراسة (Kara, 2011) التي أشارت إلى أن المعلم الذي لا يقدم تشجيعًا كافيًا، ولا يقدم تعليقات مفيدة، ولا يظهر اهتمامًا بمشكلات الكتابة عند طلابه، قد يسهم أسلوبه في زيادة قلق الكتابة. كما أظهرت دراسة (Genç & YAYLI, 2018) أن من أسباب قلق الكتابة عدم حصول المتعلمين على تعليقات مفيدة وداعمة من المعلم. وكشفت دراسة (قحل، ٢٠٢٤) أن ملاحظات المعلمة وتعليقها على ما كتبن كان لها تأثير كبير على مسودّاتهن، مما يعني أنهن يُفَضّلن الحصول على توجيهات من المعلمة بدرجة كبيرة.

٥-٢-٣- التقييم:

يُعد التقييم أحد الأسباب غير اللغوية التي قد تزيد من مستوى قلق الكتابة بين متعلمات اللُّغة العربية لغة ثانية، ويؤثر عليهن تأثيرا كبيرا أثناء أدائهن لمهمة كتابية ما، ويعوق قدرتهن على التعبير بسلاسة.

أشارت النتائج إلى أن **الخوف من التقييم السلبي** من قبل معلمة المادة، **والحصول على درجات متدنية** أحد التحديات التي تواجههن، وقد تزيد من قلقهن أثناء الكتابة، ولاسيما في فترة الاختبارات، حيث إن الحصول على تقييم سلبي، أو درجة منخفضة، ربما يؤثر على اجتيازهن للمستوى الحالي وانتقالهن إلى المستوى التالي من الدراسة، تقول إحدى المبحوثات: **"إذا قيمتني تقييما ليس جيداً يقلقني، وفي الاختبارات أخاف من نقص الدرجات"**، وأضافت أخرى: **"أشعر بالتوتر إذا فيه درجات وأشعر بالخوف أن تكون منخفضة فيها"**، وتعكس مشاعر الخوف والتوتر مدى الضغط النفسي الذي يقعن تحت وطأته أثناء الكتابة.

كما أظهرت النتائج أن **طريقة تقييم المهام الكتابية داخل الصف الدراسي** يمكن أن تشكل تحديًّا لهن، وتزيد من قلقهن أثناء الكتابة إذا ما كانت بطريقة جماعية أمام زميلاتهن، مما

يَجعلهن مترددات ومتوترات أثناء كتابتهن وتعبيرهن عن أفكارهن؛ مخافة أن يكنّ مدعاة للسخرية من قبل أقرانهن، وأوضحت إحداهن مخاوفها من التقييم أمام الزميلات: **"أخاف أن أخطئ كثيراً، والطالبات يضحكون"**، فيما علّلت إحداهن سبب عدم رغبتها في التقييم أمام زميلاتها: **"لأنهم أذكى مني!"**.

إضافة إلى ذلك، يمكن أن تزيد **متطلبات المعلمة في الكتابة** بوصفها جزءا من معايير التقييم من توترهن أثناء الكتابة، وتجعلهن تحت ضغط التوقعات: **"الأستاذة تريد مفردات جديدة"**، وبالتالي يزيد خوفهن من الخطأ في استخدام مفردات جديدة غير مناسبة للنص، وسخرية زميلاتهن.

كما أشارت النتائج إلى أن **التركيز المفرط على الصحة اللغوية والنحوية** يعد مصدرًا للقلق عند المتعلمات أثناء الكتابة، تقول إحداهن: **"الأستاذة تقيّم في الصحة النحوية"**، مما يؤدي إلى خلق جو من التوتر والخوف من هذه الأخطاء أثناء الكتابة، وبالتالي يحد من قدرتهن على التعبير بحرية والاسترسال في الكتابة.

وقد تفسر النتائج السابقة بالأسباب التالية:

أ. **عدم وضوح معايير التقييم:** قد يؤدي الغموض حول كيفية تقييم أداء المتعلمات إلى زيادة قلقهن أثناء الكتابة، لأنّهن يواجِهْنَ صعوبة في فهم ما المتوقع مِنْهُنَّ فعله بالضبط، وذلك لحرصهن على تحقيق درجاتٍ عالية.

ب. **تجارب التقييم السابقة:** من الممكن أن تؤثر تجارب المتعلمات السابقة في التقييم في تشكيل توقّعاتهم وردود أفعالهن تجاه التقييمات المستقبلية، فإذا كانت هذه التجارب السابقة محبطة، فمن المحتمل أن يشعرن بقلق أكبر عند مواجهة مواقف تقييم جديدة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من نتائج الدراسات السابقة، منها دراسة (Wahyuni &Umam, 2017)، ودراسة (Achmad et al., 2023) حيث وجدتا أن العامل الرئيس لقلق الكتابة، الخوف من تقييمات المعلمين السلبية، حيث يشعر الطلاب بالقلق عندما تُقيّم كتاباتهم، خاصة عندما لا تكون كتاباتهم جيدة كما يأمل المعلم، الأمر الذي جعلهم

يهتمـون لـرأي لمعلـم أكـثر مـن اهتمامهـم بمـا يكتبـون. كمـا يشـعرون بالقلـق الشـديد بشـأن تصـورات الآخريـن عنهـم معلمـا كان أو زميـلا، وذلـك عندمـا يتـم مناقشـة كتاباتهـم، وخاصـة إذا مـا كانـت درجاتهـم في الكتابـة منخفضـة. إضافـة إلى دراسـة (Aloairdhi, 2019)، ودراسـة (Genç & YAYLI, 2018) حيـث أشـارتا إلى أن عـدم ثقـة المتعلمـين بأنفسـهم تـأتي مـن التقييـم السـلبي، أو طريقـة التصحيـح. وتتفـق نتـائج الدراسـة الحاليـة مـع نتـائج دراسـة (Zhang, 2011) الـتي كشـفت أن ٤٩٪ مـن الطـلاب يخشـون مـن التقييـم السـلبي مـن قبـل المعلـم وزملاء الدراسة. وأشارت دراسة (Arindra & Ardi, 2020) إلى أن خوف الطلاب من التقييم السلبي الـذي يـؤدي إلى القلـق، نابعٌ مـن عـدم فهمهـم لجوانـب التقييـم عنـد المعلـم. فيمـا أكـدت دراسـة (Cheng, 2004) أن القلـق قـد يتفاقـم عنـد المتعلمـين إذا مـا ركّـز المعلـم علـى دقـة الكتابـة، وقواعـد اللُّغـة، بـل إن تركـيزه علـى الدقـة اللغويـة قـد يجعـل مـن الكتابـة تجربـة محبطـة، ويقلـل مـن دافعيـة المتعلـم تجـاه الكتابـة. وفي نفـس السـياق، أكـدت دراسـة (Rezaeia, & Jafari, 2014) أن ٨٣٪ مـن المتعلمـين يخافـون مـن التقييمـات السـلبية، فهـم لا يكتبـون ليعـبروا عـن أفكارهـم، بـل يكتبـون للمعلـم فقـط وللحصـول علـى درجـات جيـدة عنـد معلميهـم.

٥-٣- الارتباطات بين المسببات اللُّغوية والمسببات غير اللُّغوية:

أظهـرت النتـائج وجـود روابـط بـين بعـض المسـببات اللُّغويـة وغـير اللُّغويـة لقلـق الكتابـة عنـد متعلمـات اللُّغـة العربيـة لغـة ثانيـة، ويتعـدى عـرض هـذه الارتباطـات إلى مـا هـو أبعـد مـن ذلـك، وهـو فهـم هـذه الارتباطـات ومـدى تأثيرهـا علـى المتعلـم والبيئـة التعليميـة. حيـث يتيـح الفهـم العميـق لهـا توجيـه المعلمـين إلى تطويـر طُرقِهـم في تدريـس الكتابـة، واختيـار الإسـتراتيجيات التعليميـة الأكـثر فعاليـة، والـتي قـد تسـاعد في سـد الثغـرات الـتي تـؤدي إلى قلـق الكتابـة أو تزيـد منـه.

حيـث أظهـرت النتـائج وجـودَ ارتبـاطٍ قَـويٍّ بـين **طريقـة التدريـس، والأخطـاءِ النحويَّـة والصرفيـة**، وسـبقت الإشـارةُ آنفـا إلى أن المبحوثـات واجهـن صعوبـة في كيفيـة توظيـف الأدوات اللغويـة، كأدوات العطـف، وحـروف الجـر، وسـبب هـذه الصعوبـة الـتي واجهتهـن أن المعلمـة لـم توضـح لهـن بالقـدر الـكافي معـاني الحـروف، ووظائـف الأدوات، وآليـة اسـتخدامها،

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

الأمر الذي أدى إلى وجود ثغرة بين ما تعلموه من قواعد وبين توظيفها في الإنتاج الكتابي التواصلي، وخَلقَ عندهن نوعا من الحيرة والتوتر أثناء أداء المهام الكتابية؛ لخوفهن من الوقوع في الخطأ.

كما أن هناك ارتباطًا قويًّا بين **طريقة التدريس، والتنظيم والبناء**، حيث إن النقص في تعليقات معلمة المادة على كتابات المبحوثات، حول مدى تنظيم النص، وبنائه بطريقة متسلسلة ومنظمة، أدّى إلى قلقهن أثناء الكتابة، وعدم ثقتهن بقدراتهن الكتابية وبما يكتبن؛ لافتقارهن لتلك التعليقات التي من شأنها تطوير قدراتهن، ومساعدتهن في تحسين كتاباتهن.

كما أظهرت النتائج وجود ارتباط بين **قلة المفردات عند المبحوثات، وأنواع الكتابة**؛ حيث إن قلة المفردات لديهن، تؤدي إلى قلق تجاه نوع من أنواع الكتابة، ولاسيما تلك التي تتطلب توسعًا في الكتابة وتفاصيلَ أكثر، حيث أوضحت المبحوثات أن قلةَ المفرداتِ تجعلهن غير قادراتٍ على إيصال أفكارهن وصياغتها بالقدر الواضح والمفهوم، وبالتالي يتجنّبْنَ المواقفَ التي تتطلب منهن الكتابة في هذا النوع.

وتظهر النتائج أيضا، وجودَ ارتباطٍ بين **التقييم والأخطاء النحوية والصرفية**، وذلك عندما يكون التركيز الكبير على الدقة النحوية والصرفية في التقييم، مما يزيد من الضغط النفسي عليهن أثناء الكتابة، وتَتَزايد وتيرةُ قلقهن من الوقوع في هذه الأخطاء، وتَقِلُ قدرتُهن على التركيز والإبداع في الكتابة، ويَحُدُّ ذلك من حريتهن في التعبير عن أفكارهن بوضوح.

٦- مضامين الدراسة:

من أهم المضامين في مجال تدريس الكتابة لمتعلمي ومتعلمات اللغة العربية لغة ثانية، أن ينوّع المعلم في أساليب التعليم التفاعلية وأساليب التقييم، ويوضح لهم أن الأخطاء هي جزء من عملية التعلم. وتقديم ملاحظات عميقة وبنّاءة تركّز على المحتوى وتنظيمه لا على السلامة اللغوية فحسب. وأن تُربط موضوعات الكتابة بما يقرؤه المتعلمون؛ لزيادة حصيلتهم اللغوية، وتعزيز فهمهم للموضوع؛ حتى يعبروا عن آرائهم الشخصية بثقة.

وإشـراك المتعلمـين في جلسـات نقـاش، والاسـتماع لمخاوفهـم وتجاربهـم في الكتابـة، وشـرح النقـاط العريضـة لـكل نـوع مـن أنـواع الكتابـة وتطبيقهـا عمليًّـا مـع المتعلمـين مـن خـلال نصـوص حقيقيـة؛ لمسـاعدتهم علـى فهمهـا وتطبيقهـا فيمـا بعـد.

ومـن أهـم المضامـين البحثيـة المسـتقبلية، إجـراء دراسـات بحثيـة تسـتكشـف أبعـاد قلـق الكتابـة مـن خـلال دراسـة تأثـير معتقـدات المتعلمـين في قدرتهـم علـى الكتابـة، ومقارنـة تأثـير قلـق الكتابـة بـين الذكـور والإنـاث عـبر المسـتويات الدراسـية المختلفـة. وكذلـك العلاقـة بـين الممارسـات التعليميـة، وقلـق الكتابـة مـن خـلال الملاحظـات الصفيـة، والمقابـلات.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

إبراهيم، ميكائيل، محمد، يوسلينا، ابن حاجب، زين العابدين، أحمد، عصام الدين، والحراصي، سيف بن درويش بن سعيد. (٢٠٢٠). علاقة الدافعية بتحسين الكفايات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية وانخراطهم في العملية التعليمية: دراسة ميدانية على طلبة جامعتي العلوم الإسلامية الماليزية والإسلامية العالمية الماليزيتين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج٤, ع١٣ ، ١٢٢-١٤٠.

الأحول، أحمد. (٢٠١٨). إجراءات تدريسية مقترحة في ضوء مدخل نحو النص، وأثرها في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٥(١), ٣٢٣-٣٥٨.

براون، دوجلاس. (١٩٩٤). *أسس تعلم اللغة وتعليمها*، (عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، مترجم)، بيروت: دار النهضة العربية. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٠).

الجدعاني، فاطمة عبيد عبد الله. ٢٠٢١. تحليل الأداء الإنتاجي الكتابي لمتعلمات اللغة العربية الناطقات باللغات الأخرى في ضوء منهج تحليل الأخطاء. *مجلة الناطقين بغير اللغة العربية*،مج. ٤، ع. ١١، ص ص. ٥٥-٧٣.

الحسيني، عبد الله بن عبد العزيز والقحطاني، محمد بن عبد الله. (٢٠٢١). *الأخطاء الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية. الثقافة والتنمية*، س٢٠, ع١٦٢، ٢٩٣ - ٣٤٤.

ريتشاردز، جاك وروجرز، ثيودور. (١٩٩٠). *مذاهب وطرائق في تعليم اللغات* (محمود إسماعيل صيني، عبد الرحمن عبد العزيز العبدان، عمر الصديق عبد الله، مترجمون). دار عالم الكتب. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٦).

الشنطي، محمد صالح. (٢٠٠١). *فن التحرير العربي ضوابطه وأنماطه* (ط٥). دار الأندلس للنشر والتوزيع.

الشويرخ، صالح ناصر. (٢٠٢٣). *منهجيات البحث في اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

الصاعـدي، ماهـر بـن دخيـل الله دخيـل. ٢٠٢١. تحليـل الأخطـاء النحويـة لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بلغـات أخـرى. مجلـة جامعـة الملـك عبـد العزيـز: *الآداب والعلـوم الإنسـانية*، مـج. ٢٩، ع. ٤.

العبـد الكريـم، راشـد بـن حسـين. (٢٠١٢). *البحـث النوعـي في التربيـة*. الريـاض: النشـر العلمي والمطابع-جامعـة الملك سـعود.

عبـد المعطـي، حسـن مصطفـى والقنـاوي، هـدى محمـد. (٢٠٠١). *علـم نفـس النمـو*. دار قبـاء للطباعـة والنشـر والتوزيـع.

عبدالخالق، أحمد محمد. (١٩٩٤). *الدراسـة التطويرية للقلق*. حوليات كلية الآداب، الحولية ١٤، الرسـالة ٩٠، ٥-١٢٣.

العصيلي، عبـد العزيـز إبراهيـم. (٢٠٠٦). علـم اللغـة النفـسي. جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية.

العصيـمي، صالـح بـن فهـد. (٢٠١٣). قلـق الاسـتماع لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة. *المجلـة التربويـة*، مـج ٢٧، ع ١٠٧، ٩٥-١٢٤.

عكاشة، أحمد. (٢٠١٣). علم النفس الفيسولوجي. مكتبة الانجلو المصرية.

علي، عبدالعزيـز موسى درويـش، وأبو الـرب، محمد عبدالله صالـح. (٢٠١٨). الأخطاء النحوية لـدى متعلـمي اللغـة العربيـة الناطقـين بغيرهـا: دراسـة تحليلية تطبيقيـة. *التعليميـة*، مج٥, ع١٦، ١ - ١٧.

عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب.

العنـاتي، وليـد أحمـد. (٢٠١٢). اللسـانيات التطبيقيـة وتعليـم الكتابـة والإنشـاء باللغـة الأجنبيـة. *المجلـة الأردنيـة في اللغـة العربيـة وآدابهـا*، مـج ٨, ع ٣ ، ٩٤-٧٦.

العنزي، تهاني والظفيري، عفـاف. (٢٠١٨). إجراء المقابلات النوعيـة. في غـازي الرشـيدي (محرر)، *المقابلات في البحـوث النوعية* (ص ص. ٣٩-٦٦). مكتبـة الفلاح للنشر والتوزيـع.

الفاعوري، عوني صبحي. (٢٠١١). أخطاء الكتابة لدى متعلمي العربية من الناطقين بغيرها: الاخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية في جامعة جين جي في تايوان: دراسة تحليلية. مجلة *مجمع اللغة العربية الأردني*، مج ٣٥, ع ٨١، ٤٣ – ٩٦.

فرويد، سيجمند. (١٩٨٩). *الكف والعرض والقلق*، (*محمد عثمان نجاتي، مترجم*)، الكويت: دار الشروق (ط ٤). (العمل الأصلي نشر في ١٩٢٦).

قحل، ليلى محمد إبراهيم. (٢٠٢٤). *مقارنة التغذية الراجعة من المعلمة والقرينات على مهارة الكتابة لمتعلمات اللغة العربية لغة ثانية* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

القشاوي، محمد شوقي عباس. (٢٠١١). *تحليل الأخطاء الكتابية عند متعلمي اللغة العربية من الناطقين بالإنجليزية في المعاهد المصرية*، دراسة لغوية تقابلية]رسالة ماجستير منشورة[. جامعة القاهرة.

ماثيوس، جيرالد و زيندر، موشي. (٢٠١٦). *القلق*، (معتز سيد عبد الله والحسين محمد عبد المنعم، مترجم). عالم المعرفة. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٠).

مايلز، ماثيو بي، هوبرمان، مايكل و سالدانا، جوني. (٢٠٢٣). *تحليل البيانات النوعية الدليل المرجعي في الطرق* (الإصدار الرابع)، (حسن موسى الصلاحي، محمد مبارك الشهراني، رفعة هادي اليامي، مترجمون). دار العلا للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٩).

محمد، جمال حسين جابر، عبد الله، سليمان يوسف محمد، وعبد الحميد، سعيد محمود موسى. (٢٠٢٢). مشكلات مهارة الكتابة لدى الناطقين بغير العربية بالتطبيق على المعاهد المتخصصة بالمملكة العربية السعودية. مجلة *العلوم التربوية والنفسية*، مج٦, ع٣، ٨٢ – ١٠٢.

مكاي، سندرا لي. (٢٠١١). *مناهج البحث العلمي المستعملة في دراسة فصول تعليم اللغة الثانية* (صالح ناصر الشويرخ، مترجم). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٦).

الناقـة، محمـود كامـل وطعيمـة، رشـدي أحمـد. (٢٠٠٣). *طرائـق تدريـس اللغـة العربيـة لغـير الناطقـين بهـا*. مطبعـة المعـارف الجديـدة- الربـاط.

النجـار، محمـد رجـب، مصلـح، سـعد عبـد العزيـز والهـواري، أحمـد إبراهيـم. (٢٠٠١). *الكتابـة العربيـة مهاراتهـا وفنونهـا*. مكتبـة دار العروبـة للنشـر والتوزيـع.

المراجع العربية بالأحرف اللاتينية

Abd al-Khaliq, Ahmad Muhammad. (1994). Al-Dirasah Al-Tatwiriyyah Li-Al-Qalaq. *Hawliyat Kulliyat Al-Adab,* Al-Hawliyah 14, Al-Risalah 90, 5-123. (In Arabic)

Abd al-Mu'ati, Hassan Mustafa, & Al-Qanawi, Huda Muhammad. (2001). *'Ilm Nafs Al-Namw.* Dar Quba' Li-Al-Tiba'ah Wa-Al-Nashr Wa-Al-Tawzi'. (In Arabic)

Akasha, Ahmad. (2013). *'Ilm Al-Nafs Al-Fisiologi.* Maktabat Al-Anjlo Al-Masriyah. (In Arabic)

Al-'Abd al-Karim, Rashed bin Hussein. (2012). *Al-Bahth Al-Naw'i Fi Al-Tarbiyah.* Al-Riyadh: Al-Nashr Al-'Ilmi Wa-Al-Matba'at - Jami'at Al-Malik Saud. (In Arabic)

Al-Ahwal, Ahmad. (2018). 'Ijra'at Tadrisiyah Muqtarahah Fi Dhu' Ma'dkhal Nahw Al-Nass, Wa-Atharuha Fi Tahsin Maharat Al-Kitabah Al-Ibda'iyyah Lada Talabat Al-Marhalah Al-Thaniyah'. *Majallat Jamiat Al-Sharqah Lil'Ulum Al-Insaniyah Wa-Al-Ijtima'iyah,* 15(1), 323-358. (In Arabic)

Al-'Anati, Walid Ahmad. (2012). Al-Lisaniyat Al-Tatbiqiyyah Wa-Ta'lim Al-Kitabah Wa-Al-Insha' Bi-Al-Lughah Al-Ajnabiyyah. *Al-Majallah Al-Urduniyyah Fi Al-Lughah Al-'Arabiyah Wa-Adabiha,* 8(3), 94-76. (In Arabic)

Al-'Anati, Walid Ahmad. (2012). Al-Lisaniyat Al-Tatbiqiyyah Wa-Ta'lim Al-Kitabah Wa-Al-Insha' Bi-Al-Lughah Al-Ajnabiyyah. *Al-Majallah Al-Urduniyyah Fi Al-Lughah Al-'Arabiyah Wa-Adabiha,* 8(3), 94-76. (In Arabic)

Al-'Asili, 'Abd al-'Aziz Ibrahim. (2006). *'Ilm Al-Lughah Al-Nafsi*. Jami'at Al-Imam Muhammad Ibn Saud Al-Islamiyah. (In Arabic)

Al-Fa'ouri, 'Awni Subhi. (2011). Akhata' Al-Kitabah Ladai Muta'allimi Al-'Arabiyah Min Al-Natiqin Bi-Ghayriha: Al-Akhata' Al-Kitabiyah Li-Tullab Al-Sanah Al-Rabi'ah Fi Qism Al-Lughah Al-'Arabiyah Fi Jami'at Jin Ji Fi Taiwan: Dirasah Tahliliyyah. *Majallat Majma' Al-Lughah Al-'Arabiyah Al-Urduni,* 35(81), 43-96. (In Arabic)

Al-Husaini, 'Abdullah bin 'Abd al-'Aziz, & Al-Qahtani, Muhammad bin 'Abdullah. (2021). "Al-Akhta' Al-Kitabiyah Ladai Muta'allimi Al-Lughah Al-'Arabiyah Lughah Thaniyah". *Al-Thaqafah Wa-Al-Tanmiyah,* 20(162), 293-344. (In Arabic)

Ali, 'Abd al-'Aziz Musa Darwish, & Abu al-Rab, Muhammad 'Abdallah Saleh. (2018). Al-Akhta' Al-Nahwiyah Ladai Muta'allimi Al-Lughah Al-'Arabiyah Al-Natiqin Bi-Ghayriha: Dirasah Tahliliyyah Tatbiqiyyah. *Al-Ta'limiyyah,* 5(16), 1-17. (In Arabic)

Al-Jidani, Fatimah 'Ubayd 'Abd Allah. (2021). 'Tahlil Al-Adaa' Al-Intaji Al-Kitabi Li-Muta'allimat Al-Lughah Al-'Arabiyah Al-Natiqat Bi-Lughat Al-Ukhra Fi Dhu' Manhaj Tahlil Al-Akhta''. *Majallat Al-Natiqin Bi-Ghayr Al-Lughah Al-'Arabiyah, Maj*. 4, '11, pp. 55-73. (In Arabic)

Al-Najjar, Muhammad Rajab, Muslih, Saad 'Abd Al-'Aziz, & Al-Huwari, Ahmad Ibrahim. (2001). *Al-Kitabah Al-'Arabiyah Maharahatuha Wa-Fununuha*. Maktabat Dar Al-'Uroubah Li-Al-Nashr Wa-Al-Tawzi'. (In Arabic)

Al-Naqah, Mahmoud Kamel, & Ta'ima, Rushdi Ahmad. (2003). *Tara'iq Tadris Al-Lughah Al-'Arabiyah Li-Ghayr Al-Natiqin Biha*. Matba'at Al-Ma'arif Al-Jadidah - Al-Rabat. (In Arabic)

Al-Qashawi, Muhammad Shauqi 'Abbas. (2011). *Tahlil Al-Akhta' Al-Kitabiyah 'Inda Muta'allimi Al-Lughah Al-'Arabiyah Min Al-Natiqin Bi-Al-Ingliziya Fi Al-Ma'ahid Al-Misriyah, Dirasah Lughawiyah Taqabuliyyah* [Published master's thesis]. Jamiat Al-Qahirah. (In Arabic)

Al-Sa'idi, Maher bin Dakhil Allah Dakhil. (2021). Tahlil Al-Akhta' Al-Nahwiyah Ladai Muta'allimi Al-Lughah Al-'Arabiyah Al-Natiqin Bi-Lughat Ukhra. *Majallat Jami'at Al-Malik 'Abd Al-'Aziz: Al-Adab Wa-Al-'Ulum Al-Insaniyah,* 29(4). (In Arabic)

Al-Shanti, Muhammad Salah. (2001). *Fann Al-Tahrir Al-'Arabi Dhuwabituhu Wa-Anmatuh (5th ed.).* Dar Al-Andalus Li-Al-Nashr Wa-Al-Tawzi'. (In Arabic)

Al-Shuwaikh, Salah Nasser. (2023). *Manahij Al-Bahth Fi Al-Lisaniyat Al-Tatbiqiyah.* Majma' Al-Malik Salman Al-'Alami Li-Al-Lughah Al-'Arabiyah. (In Arabic)

Al-'Unzi, Tahani, & Al-Dhafiri, 'Afaf. (2018). *Ijra' Al-Muqabalaat Al-Naw'iyyah.* Fi Ghazi Al-Rashidi (Muhrir), Al-Muqabalaat Fi Al-Buhuth Al-Naw'iyyah (pp. 39-66). Maktabat Al-Falah Li-Al-Nashr Wa-Al-Tawzi'. (In Arabic)

Al-'Usaimi, Saleh bin Fahd. (2013). Qalaq Al-Istima' Ladai Muta'allimi Al-Lughah Al-'Arabiyah Lughah Thaniyah. *Al-Majallat Al-Tarbawiyyah,* 27(107), 95-124. (In Arabic)

Brown, Douglas. (1994). '*Usus Ta'allum Al-Lughah Wa-Ta'limuha',* (Abduh Al-Rajhi Wa-Ali Ahmad Sha'ban, Mutarjim), Beirut: Dar Al-Nahdah Al-'Arabiyah. (Al-'Amal Al-Asli Nashara Fi 1980). (In Arabic)

Freud, Sigmund. (1989). *Al-Kaf Wa-Al-'Ard Wa-Al-Qalaq* (Muhammad 'Uthman Najati, Trans.), Al-Kuwait: Dar Al-Shuruq (4th ed.). (The original work was published in 1926). (In Arabic)

Ibrahim, Mika'il, Muhammad, Yuslina, Ibn Hajib, Zain Al-'Abidin, Ahmad, 'Issam Al-Din, Wal-Harasi, Saif Bin Darwish Bin Sa'id. (2020). 'Ilaqat Al-Dafi'iyah Bi-Tahsin Al-Kafa'iyat Al-Lughawiyyah Li-Muta'allimi Al-Lughah Al-'Arabiyah Ka-Lughah Thaniyah Wa-In-Khiratuhum Fi Al-'Amaliyah Al-Ta'limiyah: Dirasah Maydaniyyah 'Ala Talabat Jami'atay Al-'Ulum Al-Islamiyyah Al-Maliziyyah Wal-Islamiyyah Al-'Alamiyyah Al-Maliziyyah'. *Majallat Al-'Ulum Al-Tarbiyyah Wal-Nafsiyyah, Maj4,* '13, 122-140. (In Arabic)

Matthews, Gerald, & Zinder, Moshe. (2016). *Al-Qalaq* (Mu'taz Sayyid 'Abd Allah & Al-Hussein Muhammad 'Abd Al-Mun'im, Trans.). 'Alam Al-Ma'rifah. (The original work was published in 2010). (In Arabic)

McKay, Sandra Lee. (2011). *Manahij Al-Bahth Al-'Ilmi Al-Musta'malah Fi Dirasat Fusul Ta'lim Al-Lughah Al-Thaniyah* (Saleh Nasser Al-Shuwaikh, Trans.). Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. (The original work was published in 2006). (In Arabic)

Miles, Matthew B., Huberman, Michael A., & Saldaña, Johnny. (2023). *Tahlil Al-Bayanat Al-Naw'iyah: Al-Dalil Al-Marji'i Fi Al-Turuq* (4th ed.) (Hassan Musa Al-Salahi, Muhammad Mubarak Al-Shahrani, & Raf'ah Hadi Al-Yami, Trans.). Dar Al-'Ula Li-Al-Nashr Wa-Al-Tawzi'. (The original work was published in 2019). (In Arabic)

Muhammad, Jamal Hussein Jaber, Abdullah, Suleiman Yusuf Muhammad, & Abdel Hamid, Said Mahmoud Musa. (2022). Mushkilat Maharat Al-Kitabah Ladai Al-Natiqin Bi-Ghayr Al-'Arabiyah Bi-Al-Tatbiq 'Ala Al-Ma'ahid Al-Mutakhassisa Bi-Al-Mamlakah Al-'Arabiyah Al-Sa'udiyah. *Majallat Al-'Ulum Al-Tarbiyah Wa-Al-Nafsiyah,* 6(3), 82-102. (In Arabic)

Qahal, Layla Muhammad Ibrahim. (2024). *Muqarana Al-Tughdhiya Al Raj'ah Min Al-Mu'allimah Wa-Al-Qirinat 'Ala Maharat Al-Kitabah Li-Muta'allimat Al-Lughah Al-'Arabiyah Lughah Thaniyah* [Unpublished doctoral dissertation]. Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. (In Arabic)

Richards, Jack, & Rodgers, Theodore. (1990). *Madhahib Wa-Taraiq Fi Ta'lim Al-Lughat* (Mahmoud Isma'il Sini, 'Abd al-Rahman 'Abd al-'Aziz Al-'Abdan, & 'Umar Al-Siddiq 'Abdullah, Trans.). Dar 'Alam Al-Kutub. (The original work was published in 1986). (In Arabic)

Umar, Ahmad Mukhtar. (2008). *Mu'jam Al-Lughah Al-'Arabiyah Al-Mu'asirah.* 'Alam Al-Kutub. (In Arabic)

المراجع الأجنبية

Achmad, D., Aulia, M., Hidayatullah, R. A., & Yusuf, Y. Q. (2023). An Exploratory Study on Students' Anxiety in the Process of Composing an English Essay. *English Review: Journal of English Education,* 11(2), 581-588.

Al-Khasawneh, F. M. (2014). Error Analysis of Written English Paragraphs by Jordanian Undergraduate Students: A Case Study. *International Journal of English Language, Literature and Humanities,* 2(8), 85-100.

Aloairdhi, N. M. (2019). Writing Anxiety among Saudi Female Learners at Some Saudi Universities. *English Language Teaching,* 12(9), 55-65.

Arindra, M. Y., & Ardi, P. (2020). The correlation between students' writing anxiety and the use of writing assessment rubrics. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network, 13*(1), 76-93.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2020). One Size Fits All? What Counts as Quality Practice in (Reflexive) Thematic Analysis?. *Qualitative Research in Psychology,* 18(3), 328-352.

Chaudhary, A., & Al Zahrani, S. (2020). Error Analysis in the Written Compositions of EFL Students: A Classroom Study. *International Journal of English Linguistics,* 10(2), 357-366.

Chen, Y., & Tsou, S. (2017). Learners' Anxiety in EFL Context Among Taiwanese Colleges. *Research in Psychology and Behavioral Sciences,* 5(2), 57-60.

Cheng, Y. S. (2004). EFL Students' Writing Anxiety: Sources and Implications. *English Teaching & Learning,* 29(2), 41-62.

Daud, N. S. M., Daud, N. M., & Kassim, N. L. A. (2016). Second Language Writing Anxiety: Cause or Effect?. *Malaysian Journal of ELT Research,* 1(1), 19.

Esther, M. (2018). Spelling Errors: Causes, Influence on Students' Performance in English Language Essay Writing and Strategies for Correcting Them. *Case Studies Journal ISSN (2305-509X)–Volume,* 4.

Gass, S. M., & Mackey, A. (2013). Stimulated Recall Methodology in Second Language Research. *Routledge*.

Genç, Elif & Yayli, D. (2019). The Second Language Writing Anxiety: The Perceived Sources and Consequences. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 45(45), 235-251.

Han, S., Li, Y., & Haider, S. A. (2022). Impact of Foreign Language Classroom Anxiety on Higher Education Students Academic Success: Mediating Role of Emotional Intelligence and Moderating Influence of Classroom Environment. *Frontiers in Psychology,* 13.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal,* 70(2), 125–132.

Jawas, U. (2019). Writing Anxiety Among Indonesian EFL Students: Factors and Strategies. *International Journal of Instruction,* 12(4), 733-746.

Kara, S. (2011). Writing Anxiety: A Case Study on Students' Reasons for Anxiety in Writing Classes. *H. Ferhan Odabaşı,* 103.

Khan, Z. A., & Zafar, S. (2010). The Effects of Anxiety on Cognitive Processing in English Language Learning. *English Language Teaching,* 3(2), 199-209.

Kucuk, T. (2023). Factors Leading to Writing Anxiety in EFL Classes. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies,* 10(1), 1-12.

Marwan, A. (2016). Investigating Students' Foreign Language Anxiety. *Malaysian Journal of ELT Research,* 3(1), 19.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.

Palinkasevic, R., & Brkic, J. (2020). Exploring the Relationship Between Language Learning Beliefs and Foreign Language Classroom Anxiety. *Research in Pedagogy,* 10(2), 367-384.

Puteh, S. N., Rahamat, R., & Karim, A. A. (2010). Writing in the Second Language: Support and Help Needed by the Low Achievers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 7, 580-587.

Qashoa, S. H. H. (2014). English Writing Anxiety: Alleviating Strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 136, 59-65.

Reeves, L. L. (1997). Minimizing Writing Apprehension in the Learner-Centered Classroom. *The English Journal,* 86(6), 38-45.

Rezaei, M., & Jafari, M. (2014). Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety Among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 98, 1545-1554.

Wahyuni, S., & Umam, M. K. (2017). An Analysis on Writing Anxiety of Indonesian EFL College Learners. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies),* 4(1), 105-128.

Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal,* 37(3), 308-328.

Wu, H. P., & Garza, E. V. (2014). Types and Attributes of English Writing Errors in the EFL Context-A Study of Error Analysis. *Journal of Language Teaching and Research,* 5(6), 1256.

Young, D. J. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest? *The Modern Language Journal,* 75(4), 426–439.

Zheng, Y. (2011). Anxiety and Second/Foreign Language Learning Revisited. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue Canadienne des Jeunes Chercheures et Chercheurs en Education,* 1(1).

بيانات الباحث أ: **مها بنت حمود بن مريحه**، حاصلة على درجة الماجستير في اللُّغويات التطبيقية العربية، من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عام ٢٠٢٣. تدور اهتماماتها البحثية حول علم اللغة النفسي.	**Author Biodata** **Maha Hamoud Muriha,** holder of a master›s degree in Arabic applied Linguistics from Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, 2023. Her research interests revolve around language teaching and psycholinguistics
Email: mahamuriha@gmail.com	
بيانات الباحث ب: **علي بن محمد الحكمي**، أستاذ مساعد في اللّغويات التطبيقية في قسم اللُّغويات التطبيقية العربية، بمعهد تعليم اللغة العربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية. حاصل على درجة الدكتوراه في اللّغويات التطبيقية من جامعة يورك، عام ٢٠١٨، تدور اهتماماته البحثية حول علم اللغة النفسي (الاكتساب اللغوي)، وتعليم العربية لغة ثانية.	**Author Biodata** **Ali Mohammed Al-Hakami,** Assistant Professor of Applied Linguistics in the Department of Arabic Applied Linguistics at the Institute of Arabic Language Teaching at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)., Kingdom of Saudi Arabia. He holds a Ph.D. in Applied Linguistics from the University of York, 2018. His research interests revolve around psycholinguistics (language acquisition) and .teaching Arabic as a Second Language
Email: amhakami@imamu.edu.sa	

يتقدم الباحثان بالشكر والتقدير إلى عمادة البحث العلمي في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، نظير الدعم المقدم لهما من خلال برنامج دعم أبحاث الدراسات العليا.

The researchers extend their thanks and appreciation to the Deanship of Scientific Research at Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU), for the support provided to them through the Graduate Research Support Program (IMSIU-GRSP).

ملحق (أ)

دليل المقابلة

١. كيف تقيمين مستواك في الكتابة؟ ولماذا؟

٢. إلى أي مدى تستمتعين بالكتابة باللغة العربية؟

٣. ما شعورك عندما طُلب منك الكتابة في موضوع لم يسبق لك الكتابة فيه؟ وضحي ذلك.

٤. ما مدى شعورك بالإرهاق من عملية الكتابة باللغة العربية؟

٥. ما أكثر ما يشعرك بالتوتر أثناء الكتابة، ضعف الإملاء، ضعف الحصيلة اللغوية، عدم الإلمام بالقواعد؟

٦. ما شعورك عندما تعلمين أنه سيتم تقييم كتابتك من قبل أستاذة المادة؟ وضحي ذلك.

٧. ما شعورك عند التعبير عن رأيك وأفكارك في الكتابة باللغة العربية؟

٨. ما نوع الكتابة الذي تشعرين نحوه بمشاعر سلبية، الكتابة الإبداعية أم الكتابة الوظيفية؟ ولماذا؟

٩. ما سبب الخوف والتوتر من الكتابة الذي قد تشعر به بعض الطالبات؟

١٠. كيف يمكن التغلب على التوتر والقلق أثناء الكتابة؟

١١. هل تستحضرين لغتك الأم (الأولى) أثناء الكتابة بالعربية؟ وهل يشعرك ذلك بالتوتر أثناء نقل الأفكار من اللغة الأم إلى العربية؟

١٢. هل أنتِ أبطأ في الكتابة حينما تكتبين باللغة العربية مقارنة بلغتك الأم؟ وهل هذا يشعرك بتوتر؟ ولماذا؟

١٣. هل تجدين الإملاء العربي معقد وصعب جدا؟ وهل يشعرك ذلك بالخوف من الوقوع في الأخطاء اثناء الكتابة؟ وضحي إجابتك.

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣: ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية: دراسة مقارنة

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-013-005

د. تركي عبدالعزيز عبدالله الملحم[أ]*، د.محمد أحمد السيد محمد[ب]

[أ]قسم إعداد وتدريب المعلمين بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها- الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

[ب]كلية التربية جامعة الأزهر، ونائب مدير التعليم بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، القاهرة، مصر

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/٥/٢١	١٤٤٦/٨/٢

الملخص

يهدف البحث إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في معهدي تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد بالأزهر في القاهرة في ضوء المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية، مع المقارنة بينهما.

واستخدم البحث المنهجين الوصفي والمقارن، معتمدا على بطاقة ملاحظة. وطبقت الأداة على عينة (٦٤) معلمًا من المعهدين. وتوصل البحث إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المعهدين كان جيدا جدا.

وخلص البحث إلى جود فروق دلالة إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعتي البحث لصالح مجموعة معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية. وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية (عينة الدراسة).

الكلمات المفتاحية

الأداء التدريسي- معلم اللغة العربية لغة ثانية- معايير إعداد معلم اللغات

*الباحث المراسل: تركي عبدالعزيز عبدالله الملحم (البريد الإلكتروني: torky-almulhem@iu.edu.sa).

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
lang2@ksaa.gov.sa

Evaluation of the teaching performance of Arabic language teachers as a second language in light of the standards for preparing foreign language teachers: a comparative study

https://doi.org/10.60161/2061-007-013-005 :المعرف الرقمي

Dr. Turky Abdulaziz Abdullah Almlhem[A*] **, Mohamed Ahmed El-Sayed Mohamed**[B]

[A] Department of Teacher Preparation and Training, Institute of Arabic Language for Non-Native Speakers, Islamic University of Madinah in Saudi Arabia

[B] Al-Azhar University, Cairo - Deputy Director of Education at Sheikh Zayed Center for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at Al-Azhar University

RECEIVED ON	PUBLISHED ON
11-10-2024	01-02-2025

ABSTRACT

The research aimed to evaluate the teaching performance of Arabic as a second language teachers at the Institute of Arabic Language Teaching at the Islamic University and Sheikh Zayed Center at Al-Azhar, using international foreign language teaching standards as a benchmark. The research employed descriptive and comparative approaches, utilizing an observation checklist. The tool was applied to a sample of (64) teachers from both institutes. Findings revealed a generally high level of teaching performance among the participants. The research found a statistically significant difference between the average scores of the two groups, favoring teachers at the Islamic University. Based on these results, a proposed model for enhancing Arabic as a Second Language teacher performance was developed.

KEYWORDS

Teaching Performance, ASL Teacher, Foreign Language Teacher Standards.

*Corresponding author: Turky Abdulaziz Abdullah Almlhem(Email: torky-almulhem@iu.edu.sa).

١- المقدمة:

يعد المعلم عصب العملية التعليمية؛ لأنه الأساس في نجاح أي نظام تعليمي أو فشله، فمهما قدّمت المؤسسات التعليمية من نظم حديثة ومبانٍ مناسبة، ومناهج حديثة، ووسائل تكنولوجية متطورة، فإنها لن تحقق الأهداف المرجوة إلا بوجود المعلم الكفء المعد إعدادًا جيدًا (محمود، ٢٠٢٢، ١٣٩).

ويؤدي المعلم دوراً مهماً في منظومة التدريس؛ إذ إنه منوط به أن يُحقق نواتج التعلم المستهدفة في جوانبها المختلفة، خاصةً في هذا العصر الذي تعددت فيه الروافد التي يمكن أن تُسهم إسهاما مباشرا أو غير مباشر في تكوين شخصية المتعلم.

والدول على اختلاف أهدافها ونظمها وفلسفاتها تولي مهنة التعليم والنهوض بالمعلم خاصة كل اهتمامها وعنايتها، فتتيح له فرص النمو المهني المستمر من منظور مستوى المعلم، ومقدار الفعالية والكفاية التي يتصف بها أثناء تأديته لرسالته التربوية، ولذا فإن برامج إعداد المعلم وتدريبه في أي مجتمع تعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه (الخطيب، ٢٠١٤، ١٧).

ولذا فإن تطوير المعلم وأدائه يعد أمراً ضرورياً، وحتى يتحقق التطوير على الوجه الأمثل؛ فلابد من مراعاة ما أوصت به المؤتمرات والندوات والملتقيات من توصيات على أداء المعلم وتحسينه، ومن هذه التوصيات (العصيلي، ٢٠٠٢، ٢٢٧-٢٣٢).

١. التوازن بين جوانب الإعداد المختلفة اللغوية والمهنية والثقافية.
٢. التركيز على الجوانب العملية التي تعد الهدف الأساس في تدريب المعلم وليس الجانب النظري فقط.
٣. توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وذلك أثناء إعداد معلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو تدريبهم.

وهذا يدل على أهمية إعداد معلمي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، حيث تتكفل به بعض معاهد التعليم، ولكن يستحسن أن يكون الإعداد من خلال قسم خاص في كليات

التربية، كما هي الحال مع معلمي اللغات الأجنبية (الإنجليزية والفرنسية وغيرها)، فيجب أن يأخذ الطالب المعلم قسطاً كافياً من الإعداد والتدريب حتى يصل إلى مستوى الحرفية والإتقان في أداء عمله ومهامه، خاصة وأن هذا المعلم يُعلِّم لغة ذات طبيعة خاصة، لطلاب ذوي طبيعة خاصة أيضًا.

والدليل على أهمية تأهيل معلمي اللغة العربية لغة ثانية، ما أشار إليه (MAN،2005) من أن تطوير معلم اللغة العربية لغة ثانية مستمر ولا ينتهي، وتطويره يتم في عدة أبعاد وليس في البعد الأكاديمي فقط، كما أوصت دراسة (آدم، ٢٠٠٥) بأن يتم التدريب المستمر لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية أثناء عملهم، وأن يتم تنويع أساليب التدريب وطرائقه، وأن يتركز التدريب على دورات مكثفة مستمرة لتطوير أداء المعلمين بناءً على ما يتواكب مع التطور العلمي والتكنولوجي.

وإذا كان الاهتمام بإعداد المعلم أكاديميًّا ومهنيًّا بصفة عامة واجبًا، فإنه أوجب بالنسبة إلى معلم اللغة العربية لغة ثانية، نظرا إلى أنه يتعامل مع طلاب لهم صفات خاصة من حيث (اللغة- والبيئة-والثقافة-والعمر)؛ ولأهمية إعداده ظهرت عدة معايير توصل إليها البحث فيما ينبغي معرفته والقدرة على أدائه من جانب هذا المعلم المكلف بتدريس المهارات.

٢- مشكلة البحث كما تعرضها الدراسات السابقة:

يعد المعلم عصب عملية التعليم ويظهر ذلك خلال عمله وتفاعله مع طلابه، ويحتاج المعلم إلى أن يُقوِّم أداؤه حتى يطور من نفسه، ويزداد الحرص على النمو المهني لمعلم اللغة العربية لغة ثانية، بغية الوصول إلى أعلى مستويات الجودة في الأدوار الوظيفية له، وخاصة الأداء التدريسي، ومع ظهور معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية، والتوجه للإفادة منها في مجال تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتدريب المعلم تدريبا خاصا كان حريًّا بنا تقييم أداء هذا المعلم للوقوف على نقاط القوة لتنميتها ونقاط الضعف لعلاجها.

وهذا واضح من الدراسات التي تناولت معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومنها دراسة الشهري (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرّف على مطالب تطوير أداء معلمي اللغة العربية

لغير الناطقين بها للتعامل مع الأزمات: جائحة كورونا نموذجاً، وتوصلت الدراسة إلى قائمة مطالب لتطوير أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها خلال جائحة كورونا، وأشارت النتائج الى أن هذه المطالب منها: التعليمية والتقنية والنفسية والإنسانية والصحية والتعامل مع الأزمات اللازمة لتطوير أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، للتعامل مع جائحة كورونا.

ودراسة علي (٢٠٢١) والتي هدفت إلى التعرّف على تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد مستوى كبير من الأداء العملي عند عينة البحث، ولا توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومداخل تعلمهم، عدا العلاقة بين جانب إدارة الفصل والمدخل السطحي، فكانت سالبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥)، وأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيًّا بين مستوى الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتحصيلهم الدراسي، كما يوجد فرق دال إحصائيًّا في الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها وفقًا للمستوى الدراسي (المستوى الرابع - المستوى الثامن) لصالح المستوى الثامن (ذوي المستوى الأعلى في الأداء العملي).

ودراسة جمعة (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية بكلية التربية جامعة المنيا على ضوء الاتجاهات العالمية الجديدة، وتوصلت الدراسة إلى عدم رضا الطلاب عن برنامج إعدادهم، وبناء على ذلك قدم الباحثان تصورًا لتطوير برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية.

ودراسة عطية (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى بناء نموذج مختار التدريبي المقترح وقياس فاعليته في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وكشفت نتائج البحث عن نموذج "مختار" التدريبي من حيث مفهومه وأهدافه وخطواته وأسس بنائه، كما كشفت النتائج عن وجود أثر إيجابي له دلالة إحصائية، لاستخدام نموذج مختار التدريبي في تدريب المعلمين على المهارات التدريسية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث باستخدام هذا النموذج التدريبي في تنمية مهارات المعلمين الأخرى كالمهارات التخصصية والمهارات التكنولوجية.

ودراسة عمايرة (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرّف على الكفاية اللغوية لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بين المعايير الدولية ونظرة السابقين، وقد قدّمت لمحة عامة عن أهم المعايير العالمية للكفاية اللغوية باقتضاب، وأهم العقبات التي تقف أمام تعليم اللغات الأجنبية لغير الناطقين بها، ولا سيّما اللغة العربية.

ودراسة أمين (٢٠١٨) التي هدفت إلى بيان فاعلية برنامج تدريبي للتنمية المهنية في رفع الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد أظهرت الدراسة فاعلية البرنامج، وبعد استعراض نتائج هذه الدراسة ومناقشتها، قُدّمت مجموعة من التوصيات والمقترحات.

ودراسة عبد الرازق (٢٠١٧) التي هدفت إلى تطوير أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة له، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: التوصل إلى قائمة بالكفايات اللغوية والمهنية والثقافية اللازمة لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وعدم توافر بعض الكفايات اللغوية والمهنية والثقافية في أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ودراسة الحديبي (٢٠١٦) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، وتوصلت نتائج البحث إلى وضع قائمة بمعايير الأداء المهني اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، تضمنت ثلاثة مجالات رئيسة، انبثق عنها سبعة وعشرون معيارًا، وتفرع عنها مائتان وسبعة مؤشرات، وهذه المجالات الثلاثة تشمل المهارات الرئيسة للتدريس، والتخطيط والتنفيذ، والتقويم وقد تضمن كل مجال من المجالات الثلاثة عددًا من المعايير، وهذه المعايير روعي عند تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى عليها أن تكون مرتبة ترتيبًا منطقيًّا من ناحية، وأن تكون قابلة للتطبيق المباشر من ناحية أخرى. وأوصى البحث بضرورة الاهتمام ببناء البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على معايير الجودة بحيث يتوافر في هذه البرامج الجوانب العلمية والفنية والشكلية المطلوبة، وضرورة الاهتمام بتوجيه برامج تدريبية متنوعة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، لكي يواكبوا المستجدات في التخصص، ويتمكنوا من تنمية مخرجات التعلم المطلوبة لدى المتعلمين.

ودراسة شنيك (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرّف على دور معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العملية التعليمية من حيث الإعداد والتدريب، وهي تسلط الضوء على فئات معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، وأهم الإستراتيجيات المتبعة في تعليمهم للغة العربية، وتبيّن خصائص معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء المعايير العالمية (معيار المجلس الوطني الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية)، والمعايير المهنية في الأردن، وفي النهاية، تعرض لأهم المشكلات التي تواجه المعلمين في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ودراسة حسنين (٢٠١٥) والتي هدفت إلى تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كليات التربية على ضوء المعايير المهنية والثقافية، وتوصلت النتائج إلى أن مقررات الإعداد المهني للطلاب في تخصص اللغة العربية بصورتها الحالية لا تفي بمعايير الأداء ومؤشراته اللازمة لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، ومعظم مقررات الإعداد الثقافي التي يدرسها طلاب قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الفيوم بصورتها الحالية، لا تتوافر فيها معايير الأداء ومؤشراته اللازمة لهم بوصفهم معلمي لغة عربية لغير الناطقين بها.

ودراسة هريدي (٢٠١٥) التي هدفت إلى تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية، وتوصلت الدراسة إلى أنه: يعد برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كلية الدراسات العليا للتربية برنامجًا رائدًا ومتميزًا، حيث أُنشِئ في ضوء معايير محددة، وتخرج في هذا البرنامج ما يزيد عن ٣٠٠ طالب، ويستدعي هذا البرنامج العودة إلى فكرة التدريب الميداني.

ودراسة مدكور، وهريدي (٢٠١١) التي هدفت إلى تقويم أداء معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الثقافي، وقد توصل البحث إلى وضع تصور مقترح لإستراتيجية تدريسية تراعي مبادئ تدريس المحتوى الثقافي، وذلك من خلال وضع دليل معلّمٍ لوحدة دراسية يشمل الأهداف الثقافية والمحتوى اللغوي والثقافي وطرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم، واعتمد البحث على المنهج الوصفي.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس وهدفها العام إلا أنها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل في الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة وهي: أن التقييم طبق على معلمي مؤسستين تختلفان بيئة وطلابا، وربط هذه الدراسة بالمعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية. وأنها استخدمت مدخلين بحثيين (المدخل الكمي / المدخل الكيفي)، وذلك لتكوين فكرة دقيقة عن مشكلة الدراسة. كما تضمنت تنوعًا في منهج الدراسة لتشمل المنهج الوصفي والمنهج المقارن لبيان الفرق بين أداء العينتين. وأنها تضمنت مجموعتين لضمان تشخيص الواقع بدقة ومقارنة الأداء للاستفادة منها. واستندت هذه الدراسة إلى بطاقة الملاحظة وذلك من أجل جمع البيانات بدقة أكبر.

وقد ترجع نتائج التعليم إلى مستوى الأداء التدريسي ودرجة كفاءة المعلم في القيام بواجباته ومسؤولياته، وانطلاقًا من أهمية الأداء التدريسي للمعلم وأثره المباشر على تعلم الطلاب ونتائجهم؛ فإن هناك حاجة ضرورية إلى تقويم أداء المعلم خاصة معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها، نظرًا لأهمية الفئة التي يتعامل معها ويعلمها، وهم الطلاب الناطقين بغير العربية، كما أن أداء المعلم التدريسي يعتمد على ما تعلمه وتدرب عليه أثناء إعداده، وهذا الإعداد بُنِي على معايير، ولا يتضح ذلك إلا من خلال متابعة أداء المعلم والحكم على أدائه بأنه يتبع المعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية أو لا يتبعها.

٣- أسئلة البحث:

١. ما مستوى تقييم أداء معلمي اللغة العربية لغة ثانية بمعهدي تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء التدريسي لمعلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر؟

٣. ما التصور المقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف في ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية؟

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤- أهداف البحث:

١. التعرّف على مدى التزام معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف بمعايير إعداد اللغات الأجنبية في أدائهم التدريسي.
٢. بيان الفروق بين أداء معلمي معهد تعليم اللغة العربية معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف.
٣. تقديم تصور مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف على ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية.

٥- أهمية البحث:

١. يعد هذا البحث_ في حدود علم الباحثَين_ أول بحث يُقارن الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في مؤسستين.
٢. الارتقاء بمستوى معلمي اللغة العربية لغة ثانية من خلال بيان الإيجابيات لتدعيمها وتلافي أوجه القصور في الأداء.
٣. نقل الخبرات التدريسية للمعلمين المقبلين على تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

٦- مصطلحات البحث:

٦-١- الأداء التدريسي:

يعرف بأنه " مدى قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعد على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية يتحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية، يظهر في: المحصلة النهائية لنتاجات التعلم" (سعيد، والحربي،٢٠١٣، ٢٢)

ويعرفه البحث إجرائيًا بأنه: أداء معلم اللغة العربية لغة ثانية داخل الفصل، ومدى قدرته على التهيئة المناسبة للدرس اللغوي واستخدام طرائق التدريس وإستراتيجياته وأساليب التقويم، والقدرة على إدارة الصف والمشاركة الفاعلة مع كافة الطلاب.

٦-٢- تقييم الأداء:

هو إصدار حكم على مستوى تَحَقُّق الممارسات التدريسية والسلوكية التي يقوم بها معلم اللغة العربية لغة ثانية، أثناء تنفيذه للدروس داخل الفصل التدريسي، وهذه الممارسات والسلوكيات قابلة للملاحظة والقياس، وفقًا لأداة الدراسة التي أعدها الباحثان.

٦-٣- معلمو اللغة العربية لغة ثانية:

يُعرّف معلمو اللغة العربية لغة ثانية إجرائيًّا بأنهم: القائمون على تدريس الأفراد متنوعي الجنسيات والثقافات، الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغةً ثانيةً، وذلك عبر البرامج اللغوية المتخصصة؛ بهدف إكساب المتعلمين المهارات اللغوية، والمضامين الثقافية، والقيم الدينية؛ لتمكينهم من توظيفها في تحقيق أهداف تخصصية وشخصية متعددة، ويتمثلون في هذه الدراسة بأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم، والمعلمين في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية ومركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر (الملحم، ٢١،٢٠٢٢).

٦-٤- معايير تعليم اللغات الأجنبية:

مؤشرات تصف أحدث ما توصل إليه البحث في مجال إعداد معلم اللغة الثانية والأجنبية، في ما ينبغي معرفته والقدرة على أدائه لدى الشخص المنوط به تدريس مهارات الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، وما يرتبط بها من أصوات ومفردات وتراكيب، لأفراد يتعلمون لغة غير لغتهم الأم بصورة تحقق الهدف من التعلم.

٧- الإطار النظري:

نظرًا لأن الدراسة الحالية تركز على تقييم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية. فسوف تتناول الأداء التدريسي بالتحليل من خلال:

٧-١- مفهوم الأداء التدريسي:

هناك عدة تعريفات للأداء التدريسي تختلف باختلاف النظر إلى أن الأداء مرتبط بالمعلم وحده أو المعلم والطالب.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يُعرف بأنه: "كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من مهام ومسئوليات داخل قاعات المحاضرات أو في أي موقف أو نشاط تعليمي، ويراه أقرانه أو رؤساؤه أو طلابه لإحداث تغيرات مرغوبة في شخصية طلابه في ضوء أهداف وتوقعات جامعته ومجتمعه" (محسن،٢٠١٦، ٦٧).

ويُعرف أيضا بأنه: مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات والسمات التي يمتلكها عضو هيئة التدريس، وتمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقييمه لضمان جودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها واستمرارية تطويرها ومن ثم اعتمادها أكاديميًّا (الجعافرة، ٢٠١٥، ١٤٣).

ويُعرف أيضا بأنه: "نشاط إنساني هادف مُخَطّط ومُنظّم لغرض إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشافها، فهو لا يكتفي بإلقاء المعرفة واكتسابها وإنما يتخطاها إلى تنمية القدرات على اكتشاف المعارف والتأثير في شخصية المتعلم من خلال عملية التفاعل التي تجري بين كل من المعلم والمتعلم والبيئة والوصول بالمتعلم إلى مستوى يكون فيه قادرًا على التخيل والتفكير المنظم، والتصور الواضح وتنمية شخصية المتعلم في المجال المعرفي والانفعالي والمهاري وإخضاعه إلى عملية تقويم مستمرة (عطية، ٢٥،٢٠٠٨).

ومن هنا فإن الأداء التدريسي عمومًا من أهم الوظائف التي يقوم بها عضو هيئة التدريس أو معلم اللغة العربية، حيث يُؤدَّى أداء منظمًا يحتوي على عدة مهارات وأساليب ووسائل وأنشطة مرتبط بعضها ببعض ارتباطًا تفاعليًا؛ لتؤدي خدمة إنسانية اجتماعية وتعليمية في ضوء المعايير الموضوعة لتحقيق الأهداف المرجوة.

ويتبين أن الأداء التدريسي للمعلم ليس وليد اللحظة وإنما هو حاصل خبرته وتعليميه الذي تلقاه وأخرجه في صورة أعمال يمكن ملاحظتها وقياسها، وهذا الأداء يتطلب أربعة عناصر هي: (المعلم، والطالب، والمحتوى التعليمي، وبيئة التعلم)، كل هذه العناصر يتفاعل بعضها مع بعض من أجل تحقيق الهدف وتحقيق جودة المخرج التعليمي.

مهارات الأداء التدريسي: يمرُّ الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية بأربع مراحل هي (الهويدي،٢٠٠٢، ٧٦-٧٨):

أ. مهارة التخطيط للتدريس: وتشتمل على كل ما يجهزه المعلم قبل دخول المحاضرة لضمان نجاح محاضرته وتحقيق أهدافه، ومن المهارات المطلوبة للتخطيط: تحليل محتوى الدرس، وتحديد الأهداف بدقة، وتحديد الأساليب التدريسية التي تناسب الأهداف وتحققها، وتحديد أساليب التقويم.

ب. مهارة التنفيذ: وفيها يترجم المعلم ما خططه ووضعه من أهداف وأساليب وأنشطة، وهي التي تحدد نجاح المعلم في مهنته؛ لأن المعلم قد يخطط جيدًا لكنه لا يُحسن التنفيذ، فيجب أن تكون هناك ملاءمة بين ما وُضع في التخطيط وبين ما يُنفذ، وفيها يجهز المعلم كل ما لديه من مهارات وملكات للتحكم في الدرس وإكساب الطلاب الكفاءات التي خُطِّط لها.

ج. مهارة التقويم: وفيها يقيس المعلم ما تعلمه الطلاب من عدمه؛ للوقوف على جوانب القوة والضعف، وعملية التقويم تبدأ قبل التنفيذ ويكون التقويم مستمرًا مع المعلم من بداية الدرس حتى نهايته.

د. مهارة التواصل والسمات الشخصية: تشير إلى علاقة المعلم بطلابه، والذي يُساعد في استيعاب المحاضرة من خلال التواصل اللفظي أو البصري أو النفسي.

ويتضح مما سبق أن الأداء التدريسي لا يرتبط بما يفعله المعلم داخل الفصل فقط؛ بل يرتبط بكل ما يجهزه المعلم، وما يفعله قبل دخوله الفصل، فالمعلم الذي يدخل الفصل دون أن يجهز ويعد ما يقوم به يكون أداؤه التدريسي ضعيفًا أو عشوائيًّا؛ مما يُؤثر بالسلب على طلابه، وعلى تحقيق أهدافه المرجوة، وتعليم اللغة العربية لغة ثانية يحتاج إلى إعداد قوي من المعلم خاصة وأنه يتعامل مع طلاب ثقافتهم تتطلب منهم ملاحظة المعلم ونقده ومعرفة المعلم الجيد من غيره.

٧-٢- معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية:

يعد إعداد معلم اللغات الأجنبية من أهم مجالات التربية؛ حيث يترتب عن إعداده الجيد نتائج جيدة؛ لذا كان مهمًّا الاعتناء بإعداد معلم اللغة العربية لغة ثانية حفاظًا على الهوية العربية بثقافتها العريقة. ومن أهم المعايير الدولية في إعداد معلم اللغة الثانية (هريدي، ٢٠١٥،١٧٧-١٨٠):

٧-٢-١- تكامل دوائر الإعداد: فمعلم اللغة العربية يمر بأربع دوائر:

- أولها: الكفاءة اللغوية المرتبطة باللغة التي يدرسها المعلم سواء كانت أجنبية أو عربية.
- ثانيها: الكفاءة الثقافية المرتبطة بلغة المتعلم فكل متعلم له ثقافته التي يجب على المعلم أن يراعيها جيدًا أثناء التدريس.
- ثالثها: الكفاءة المهنية من خلال الخبرة في تصميم المناهج وتنفيذها.
- رابعها: الكفاءة التكنولوجية المرتبطة بتوظيف التكنولوجيا في عملية التدريس والتعليم.

ويتضح من هذه المعايير أنها تركز على الإعداد المتكامل للمعلم عموما، ولمعلم اللغة العربية خصوصا، وبتحليلها يتبين أن أداء المعلم يتمحور في جميعها، فأداء المعلم يرتبط بمستواه اللغوي فكلما كان المعلم متضلعا في اللغة كان أسلوبه الشفهي سليما، وكذلك الأمر في الكفاءة الثقافية فالمعلم الذي على علم بثقافة طلابه يكون على صلة وثيقة بطلابه وقادرًا على التأثير فيهم وإحداث التعلم، وكذلك الأمر في الكفاءة المهنية التي ترتبط بقدرة المعلم على تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه، فالمعلم الذي ينوع طرائق تدريسه، وعلى قدر تربوي جيد، يستطيع أن ينمي لغة طلابه، ويجعلهم يحبون اللغة، وأخيرًا فإن القدرة التكنولوجية خاصة في الوقت الحالي تساعد المعلم على أداء عمله بسهولة وتشوق المتعلم وتخرجه من الملل، ولذا فإن أداء المعلم داخل الفصل يتكون من هذه المحاور الأربعة.

٧-٢-٢- معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL، 1996):

وتضمنت هذه المعايير ستة معايير رئيسة (تحتوي على ستة عشر معيارًا فرعيًّا).

- الكفاءة اللغوية وفهم اللسانيات والمقارنة بين اللغات.

- الفهم الثقافي وفهم الأدب ودمج المعلومات في تعليم اللغة الأجنبية.
- فهم نظريات اكتساب اللغة، والتطبيقات التعليمية.
- فهم المعايير والأهداف العامة ودمجها في المنهج وتخطيطه، واختيار المواد التعليمية وتصميمها.
- معرفة نماذج التقويم واستخدامها، والاستفادة من هذه النتائج في تعديل التدريس وفقا لها.
- التنمية المهنية المستمرة، ومعرفة قيمة تعلم لغة أجنبية.

٧-٢-٣- معايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم بأمريكا (Teachers of English to Speakers of Other Languages,2010):

قدم المجلس عددًا من المعايير في عام ٢٠٠٨ لتكون معتمدة لمدة سبع سنوات قادمة؛ حتى تتم مراجعتها وتحديثها، ومن هذه المعايير:

- أن يفهم معلم اللغة الأجنبية أن تعليم اللغة الأجنبية من أجل التواصل والتفاعل، واستخدامها في أغراض اجتماعية وأكاديمية.
- أن يفهم معلم اللغة الأجنبية طبيعة الثقافة وهوية المجموعات الثقافية، ودورهما في النمو اللغوي.
- أن يستخدم معلم اللغة العربية لغة ثانية الإستراتيجيات والوسائل والأنشطة القائمة على المعايير.
- أن يفهم معلم اللغة مختلف القضايا والمفاهيم الخاصة بالتقويم، وتأثيرها في تعلم الطلاب.
- أن يتعرف المعلم تاريخ اللغة التي يدرسها، والبحوث الحديثة، والسياسات العامة والأنظمة لهذه اللغة.

ويتضح من عرض بعض المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية، أنها تركز على عدة جوانب تتمثل في: احتياجات الأفراد الحقيقية، ومتطلبات مهنة التعليم، والمعايير

المعاصرة، وأخيرًا سوق العمل، كما أنها تُراعي في معلم اللغة العربية لغة ثانية أن يكون له إعداد خاص من أجل مساعدة المتعلمين على إتقان اللغة العربية، والتواصل بطريقة تربط بين اللغة العربية والثقافات الأخرى.

وهي تركز جميعها على خمسة محاور أساسية تتمثل في: (اللغة والثقافة والتقويم والتخطيط والتنفيذ وأخيرًا التنمية المهنية للمعلم)، وكل هذه الجوانب تؤثر دون شك على أداء المعلم داخل الفصل ومع طلابه وخارجه.

٨- نبذة عن معهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية ومركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر

٨-١- معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية:

أنشئ معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عام ١٩٦٧م، ويضم قسمين، هما: قسم إعداد وتدريب المعلمين، وقسم الإعداد اللغوي. يُعنى القسم الأول بالدراسات العليا (الدبلوم والماجستير والدكتوراه) في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وأما القسم الثاني فيهدف إلى تعليم اللغة العربية للطلاب الأجانب؛ لتمكينهم من إكمال دراستهم الأكاديمية في كليات الجامعة المختلفة؛ عبر برنامج الدبلوم اللغوي، ومدة الدراسة فيه (سنتان)، موزعة على أربعة مستويات لغوية من المبتدئ إلى المتقدم.

٨-١-١- رسالته:

التميز في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وإعداد المعلمين والباحثين من خلال برامج متخصصة في تعليم اللغة العربية في بيئة محفزة وداعمة للابتكار والبحث العلمي والشراكة المجتمعية.

ورسالة برنامج دبلوم الإعداد اللغوي، هي: إعداد الطلاب الدوليين الناطقين بغير العربية إعدادا لغويا وثقافيا، وإكسابهم مجموعة من المهارات الشخصية؛ لإكمال دراستهم الجامعية ولخدمة المجتمع المحلي والعالمي.

ويهدف برنامج دبلوم الإعداد اللغوي إلى: إعداد الطلاب غير الناطقين بالعربية إعدادا لغويا وثقافيا، وتنمية كفاياتهم اللغوية والاتصالية التي تمكنهم من استخدام اللغة العربية والتواصل بها، وكذلك تزويدهم بالمفاهيم الأساسية للثقافة الإسلامية، وإكسابهم قدرا مناسبا من الكفاءات والمهارات الشخصية.

وأما خصائص خريجي برنامج دبلوم الإعداد اللغوي فهي: ممارسة مهارات اللغة العربية بمستوى مناسب يمكنهم من التواصل اللغوي، وإجادة اللغة العربية لمواصلة دراستهم الجامعية، والإلمام بقدر مناسب من العلوم الإسلامية، وإدراك تعاليم الإسلام وسماحته، وتوظيف التقنية في تعليم المهارات اللغوية وممارستها، والتفاعل مع الآخرين واحترامهم والتعاون معهم، وتوظيف مهارات التفكير العليا (القدرة على النقد والتقويم والإبداع)، والقدرة على قيادة فرق العمل التعاوني وإدارة المجموعة، وتمكين خريجي البرنامج من الالتحاق بكليات الجامعة لمواصلة دراستهم باللغة العربية.

ويعتبر المعهد مركزًا متخصصًا في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويضم فريقًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغة ثانية.

٨-١-٢- مقررات المعهد:

تتوزع المقررات التعليمية في المعهد على عدة مستويات، حيث تُقدم الدروس بطريقة تفاعلية ومتخصصة تهدف إلى تعزيز فهم اللغة العربية واستخدامها في الحياة اليومية والتواصل بكل سهولة. وتُوفر الفرص للطلاب لممارسة اللغة العربية من خلال النشاطات المتنوعة والرحلات التعليمية، وذلك من خلال تنظيم فعاليات وأنشطة خارج القاعة الدراسية لتعزيز الممارسة العملية للغة العربية، وتوسيع المعرفة الثقافية للطلاب، وتشمل هذه الأنشطة زيارات إلى المعالم السياحية والثقافية في المدينة المنورة، وغيرها.

ويعتبر المعهد مرجعًا مهمًّا للباحثين والطلاب الذين يهتمون بتعلم ودراسة اللغة العربية، ويتمتع بسمعة قوية في مجال تدريس اللغة العربية لغة ثانية، كونه من أقدم معاهد تعليم اللغة العربية على مستوى العالم، ولارتباطه بالجامعة الإسلامية التي تُعنى بتعليم العلوم النظرية والتطبيقية، لأعداد كبيرة من مختلف الجنسيات.

وتتوفر لطلاب المعهد خدمات إسكان ورعاية؛ لضمان راحتهم وتسهيل عملية التعلم، كما يحظى الطلاب بفرصة التعرّف على طلاب آخرين من مختلف الجنسيات والثقافات؛ مما يعزز فرص التواصل مع الآخرين باللغة العربية، ويعزز الاحترام والتفاهم الثقافي المتبادل.

علاوة على ذلك، يقدم معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة خدمات توجيه الطلاب ومتابعتهم، من خلال تقديم الدعم اللغوي والأكاديمي لهم عن طريق قسم الإرشاد الطلابي؛ لتوفير فرص للطلاب للحصول على الإرشاد والمشورة الفردية من قِبَل أعضاء هيئة التدريس والموظفين المتخصصين في تعليم اللغة العربية. ويُحدد المستوى اللغوي المناسب للطلاب.

بالإضافة إلى ذلك، يوفر المعهد برامج تدريبية لأعضاء الهيئة التعليمية الذين يقومون بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها حيث يتم تدريبهم على أفضل الممارسات في تعليم اللغة العربية، وتطوير مهاراتهم في تدريس اللغة العربية لغة ثانية، من خلال: تنظيم دورات تدريبية لتنمية وتطوير مهاراتهم التدريسية بالتنسيق مع عمادة التطوير الأكاديمي والإداري بالجامعة، وتنظيم دورات تدريبية لهم، لتمكينهم من استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.

٨-٢- مركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية بجامعة الأزهر:

هو مركز عالمي لتعليم اللغة العربية طبقا للمعايير العالمية لتعليم اللغات الأجنبية، وقد أنشئ عام ٢٠١٠ بقرار من الأستاذ الدكتور/ أحمد الطيب_ شيخ الأزهر_ حفظه الله، وذلك لتأهيل الطلاب الوافدين للدراسة بجامعة الأزهر، ومنذ ذلك الوقت تخرج فيه ما يزيد عن ٤٥,٠٠٠ طالب وطالبة من جنسيات تخطت مائة جنسية.

٨-٢-١ رسالته:

نشر اللغة العربية على مستوى العالم من خلال مشروع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مباشرًا وعن بعد، وكذلك إنشاء فروع له على مستوى العالم.

ويهدف البرنامج اللغوي إلى: إعداد الطلاب غير الناطقين بالعربية إعدادًا لغويًا وثقافيًا، وتنمية تواصلهم مع أهل اللغة مما يساعدهم على الالتحاق بالجامعة، وكذلك تعليم اللغة العربية لكل من يريد، سواء التحق بالجامعة أو يريد تعلمها لأغراض مختلفة.

ويعتبر المركز متخصصًا في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، ويضم (٥٥) عضوا من أعضاء هيئة التدريس والمدرسين المتخصصين في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

تتم الدراسة بالمركز من خلال سبعة مستويات، كل مستوى ١٢٠ ساعة، يحصل الدارس على شهادة عند إتمامه للدراسة، وأعد المركز سلسلة خاصة به تعتمد ثقافتها العربية على الفكر الوسطي الإسلامي، وهناك مجالات تساعد الطلاب على ممارسة اللغة، ومنها: الصالونات الثقافية بين الطلاب، ومشاركة طلاب الجامعة للطلاب الوافدين من خلال معسكر جيد ورحلات يقوم بها الطلاب معًا.

ويعتبر المركز مرجعا مهما للباحثين والطلاب الذين يهتمون بإكمال دراستهم العليا من خلال توفير قاعات للتطبيق على طلاب المركز، حيث تفيد المعلمين من خلال التعرّف على كل ما هو جديد في المجال، كما أن المركز ينال شهرة عالمية واسعة حيث يدرس فيه حاليا ١٠٢ جنسية من دول العالم.

وبالإضافة إلى ذلك، يوفر المركز دورات تدريبية لإعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها والمقبلين على التدريس حديثًا، وهذا التدريب شقان، الأول: نظري من خلال المحاضرات، والثاني: عملي من خلال حضور الدروس مع المعلمين ومشاركتهم داخل الفصول.

وقد استطاع المركز أثناء جائحة كورونا أن يُفعِّل التعليم الإلكتروني عن بعد، وأعد اختبارات تحديد مستوى إلكترونية، ودرَّب المعلمين على استخدام منصات التعليم الإلكترونية، وتمكن من ذلك، وحتى الآن تقام المحاضرات والاختبارات لبعض الطلاب عن بعد.

ويتضح من عرض المعلومات عن معهد تعليم اللغة بالجامعة الإسلامية ومركز الشيخ زايد؛ أن هناك تشابهًا في هدفهما، ولكنّ هناك اختلافًا في المدة التي يقضيها الطالب؛ حيث إن مركز الشيخ زايد يجعل مدة الدراسة عشرة أشهر للطالب، لكن معهد

اللغة يجعل للطالب سنتين كاملتين، كما أن هناك اختبارات فصلية مثل: الجامعة، لكن لمركز الشيخ زايد اختبارات نهاية مستوى، مثل المراكز الأخرى التي تؤهل الطلاب في اللغات الأجنبية.

٩- حدود البحث:

٩-١-١- حدود موضوعية:

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في ضوء المعايير العالمية لإعداد معلم اللغات الأجنبية.

٩-١-٢- حدود بشرية:

المعلمون وأعضاء هيئة التدريس الذين يُدرِّسُون المقررات اللغوية في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية، ومعلمو ومعلمات المقررات اللغوية في مركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر.

٩-١-٣- حدود زمانية:

طُبق البحث في الفترة من ٥ مايو إلى ٢٣ مايو من عام ٢٠٢٤ م.

٩-١-٤- حدود مكانية:

معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية، ومركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر في جمهورية مصر العربية.

١٠- إجراءات البحث الميدانية

يتناول هذا المبحث عرضًا لمنهج الدراسة، وعينتها وطريقة اختيارها، والأدوات المستخدمة، وإجراءات الدراسة، وأخيرًا الأساليب الإحصائية المستخدمة، ونتائج الدراسة وتوصياتها.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

١٠-١- منهج البحث

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ لأنه يقوم بوصف الظاهرة وتفسيرها، كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر أخرى، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المقارن لدراسة الفروق بين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بمعهد الجامعة الإسلامية ومعلمي اللغة العربية بمركز الشيخ زايد.

١٠-٢- مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من (١٤٧) معلمًا للمقررات اللغوية منقسمين إلى (٦٨) معلمًا وعضوًا لهيئة التدريس بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، و(٧٩) معلمًا بمركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف، واختار الباحثان عينة عشوائية طبقية بلغت (٦٤) معلمًا مقسمين بالتساوي بين معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف، وقام كل باحثٍ بتطبيق الملاحظة عشوائيًا على عينة (٣٢) معلمًا جميعهم من الذكور بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، بينما (٢١) من الذكور بمركز الشيخ زايد، و(١١) من الإناث بنفس المركز، وطُبقت الأداة تطبيقا مباشرا داخل فصول التدريس بالمعهدين، حيث قام الباحثان بالملاحظة المباشرة أثناء أداء المعلمين لعملية التدريس لمدة ثلاثة أسابيع، كما في الجدول الآتي:

جدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية حسب (الجهة-الجنس)

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجهة	معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة	٣٢	٥٠
الجنس	ذكور	٣٢	٥٠
المجموع		٣٢	٥٠

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٢) يوضح توزيع أفراد عينة مركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف حسب (الجهة-الجنس)

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
الجهة	مركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف	٣٢	٥٠
الجنس	ذكور	٢١	٨٢,٨
	إناث	١١	١٧,٢
المجموع		٦٤	٥٠

يتضح من الجدولين (١) و(٢) أن عينة الدراسة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية من الذكور فقط؛ كون الدارسين من الذكور، وأما مركز الشيخ زايد فتنوعت عينته من الذكور والإناث، ويرجع ذلك إلى أن مركز الشيخ زايد يجمع بين تدريس البنين والبنات تدريسًا منفصلًا تحت إدارة واحدة.

١٠-٣- أداة البحث الميدانية:

استخدمت الدراسة الميدانية بطاقة الملاحظة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة، وقد أُعدّت هذه الأداة في ضوء ما أسفر عنه الجانب النظري للبحث في ضوء الدراسات السابقة - ينظر لنموذج بطاقة الملاحظة النهائي في الملحق (١)- وتكونت بطاقة الملاحظة من (٦٥) مهارة في ثلاثة محاور تتعلق التمهيد للدرس اللغوي وتنفيذه، وتقويمه، يتفرع منها سبعة أداءات تدريسية وهي: التمهيد للدرس، وإستراتيجيات التدريس، والوسائط والتقنيات التربوية، الإدارة الصفية، والتواصل والتفاعل، وختام الدرس، والتقويم، وقد قِيْسَ صدقها وثباتها (ينظر لنموذج بطاقة الملاحظة النهائي في الملحق رقم ١)، والأدبيات العلمية المتخصصة في مجال البحث، ومن ثم قام الباحثان بتحكيم تلك الأداة، وكذلك تأكدا من صلاحية أداة البحث وحساب معاملات الصدق والثبات لها، وقد جاءت النتائج كما يلي:

١٠-٣-١- صدق أداة الدراسة:

أ. **الصدق الظاهري**

تأكد الباحثان من صدق بطاقة الملاحظة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال محل الدراسة؛ وذلك للقيام بتحكيمها بعد اطلاع هؤلاء المحكمين على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، وأبدى المحكمون آراءهم وملاحظاتهم حول فقرات بطاقة الملاحظة من حيث مدى ملاءمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوب فيها للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها، واقترحوا طرق تحسينها بالإشارة بالحذف والإبقاء، أو التعديل للعبارات، والنظر في تدرج المقياس، ومدى ملاءمته، وغيرذلك مما يرونه مناسبًا. وبناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم عُدّلت بعض العبارات، وكذلك أضيفت بعض العبارات وحذف بعضها الآخر، بحيث أصبحت صالحة للتطبيق في الصورة النهائية

ب. **الاتساق الداخلي:**

احتُسِبَ الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون)، وأوضحت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠١)، بين الدرجة الكلية لمحاور الملاحظة الثلاثة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، حيث تتراوح قيم الارتباط ما بين (٠,٥٣) إلى (٠,٩٧٧)، كما أوضحت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيا عند مستوى معنوية (٠,٠١)، بين أبعاد الأداء التدريسي لبطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها، حيث تتراوح قيم الارتباط ما بين (٠,٣٦١) إلى (٠,٨٣١).

١٠-٣-٢- ثبات أداة الدراسة:

نظرًا لصعوبة التطبيق مرتين استخدم الباحثان طريقتي ألفا كرونباخ (Cronbch's alpha)، والتجزئة النصفية، وجاءت قيمة معامل ألفا كرونباخ (الثبات) (٠,٨٠٨) لمجموع بطاقة الملاحظة، بينما جاءت قيمة معامل الثبات بعد التصحيح لـ Guttmann (٠,٧٩١) لمجموع

بطاقة الملاحظة مما يشير إلى ثبات تلك البطاقة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحيتها فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

١٠-٤- أساليب المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لبطاقة الملاحظة، وهي: معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفا كرونباخ، معامل الثبات بعد التصحيح لـ Guttmann، والنسب المئوية في حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية والانحرافات المعيارية واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t – test Independent Sample).

١٠-٥- تصحيح بطاقة الملاحظة:

تدل درجة (٤) للأداء الممتاز، ودرجة (٣) للأداء الجيد جدا، ودرجة (٢) للأداء الجيد، ودرجة (١) للأداء الضعيف، ويوضح الجدول التالي مستوى الأداء لدى عينة الدراسة:

جدول (٣) يوضح مستوى الأداء لدى عينة الدراسة

مستوى الأداء	المدى
ضعيف	١-١,٧٥
جيد	١,٧٦-٢,٥
جيد جدا	٢,٥١-٣,٢٥
ممتاز	٣,٢٦- ٤

١١- نتائج البحث:

١١-١- نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على: "ما مستوى تقييم أداء معلم اللغة العربية لغة ثانية بمعهد تعليم اللغة العربية ومركز الشيخ زايد؟"

للإجابة عن هذا السؤال؛ قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط المرجح ومستوى الأداء والترتيب لكل بُعد من أبعاد بطاقة الملاحظة، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ومستوى الأداء لدى عينة الدراسة

الأبعاد	عدد عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	المستوى	الترتيب
التمهيد للدرس	٧	٢١,٥٩	٢,٤٤	٣,٠٨٥	جيد جدا	٢
إستراتيجيات التدريس	٨	١٧,٩٧	٣,٦٧	٢,٢٤٦	جيد	٦
الوسائط والتقنيات التربوية	٧	١٥,٣٦	٣,٧٥	٢,١٩٤	جيد	٧
إدارة الوقت	٦	١٤,٢٢	٢,٦٥	٢,٣٧٠	جيد	٥
التواصل والتفاعل	١٠	٣٣,٣٦	٣,٦٤	٣,٣٣٦	ممتاز	١
ختام الدرس	٤	١١,١٧	١,٨٧	٢,٧٩٣	جيد جدا	٣
التقويم	٨	١٩,١٤	٣,٥٥	٢,٣٩٣	جيد	٤
الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	٥٠	١٣٢,٨١	١٣,٥٦	٢,٦٥٦	جيد جدا	-

يتضح من جدول (٤) أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر كان جيدا جدا، حيث بلغ المتوسط المرجح لبطاقة الملاحظة مجملة (٢,٦٥٦)، وهو يقع في نطاق الاستجابة المرتفعة.

وقد جاء بُعْد التواصل والتفاعل في الترتيب الأول بوزن نسبي (٣,٣٣٦) في نطاق المستوى الممتاز، وبُعْد التمهيد للدرس في الترتيب الثاني بوزن نسبي (٣,٠٨٥) في نطاق المستوى الجيد جدا، وبُعْد ختام الدرس في الترتيب الثالث بوزن نسبي (٢,٧٩٣) في نطاق المستوى الجيد جدا، وبُعْد التقويم في الترتيب الرابع بوزن نسبي (٢,٣٩٣) في نطاق المستوى الجيد، وبُعْد إدارة الوقت في الترتيب الخامس بوزن نسبي (٢,٣٧) في نطاق المستوى الجيد، وبُعْد استراتيجيات التدريس في الترتيب السادس بوزن نسبي (٢,٢٤٦) في نطاق المستوى الجيد، وقد جاء بُعْد الوسائط والتقنيات التربوية في الترتيب السابع (الأخير) بوزن نسبي (٢,١٩٤) في نطاق المستوى الجيد.

ويتبين من النتائج السابقة أن معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية ومركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية بجامعة الأزهر يتمتع معلموهما بالإتقان والكفاءة؛ وذلك بسبب الخبرة الكافية لهما حيث إن معهد تعليم اللغة أنشئ في ١٩٦٧م، ومركز الشيخ زايد ٢٠١٠م، وهذا يدل على أن كليهما يمتلك خبرة كافية في تعليم اللغة العربية، رغم أن معهد المدينة يسبق مركز زايد بكثير، وفي هذه الفترة قام كلٌّ منهما بإعداد دورات تدريبية وورش عمل ساعدت على تنمية الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية أثرت في متوسط أداء العينة "جيد جدا".

وبالنظر في المحاور تبين أن التواصل والتفاعل جاء في المرتبة الأولى؛ وذلك لما له من أهمية في تعليم اللغة العربية، فاللغة تواصلية؛ مما جَعل المعلم يُركِّز على مشاركة طلابه في ممارسة اللغة؛ ليساعدهم على إتقانها من خلال مهاراتها المختلفة.

وجاء بُعْدا إستراتيجيات التدريس والتقنيات التكنولوجية في المركزين الأخريين؛ نظراً لأن المعلم يعتمد غالبًا على إستراتيجية واحدة، ولا ينوع من استخدام الإستراتيجيات في محاضرة واحدة وغالبًا ما يلتزم بإستراتيجية أو اثنتين؛ نظرًا لأن الإعداد والتجهيز يتطلب جهدًا ومشقة، كما أن المعلم في مركز الشيخ زايد لا يُدرِّس مهارة واحدة، ولكنه يُدرِّس عدة مهارات في يوم واحد، ويعد ذلك مرهقا ومتطلبا لجهد كبير، وفيما يتعلق بالتقنيات، فقد لا تتوفر الأدوات اللازمة لتفعيل التقنية في التدريس، أو لحاجتها المتكررة للصيانة، كما أن الأعداد المتزايدة من الطلاب في الفصل بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، قد تُعدُّ عائقًا لتطبيق الإستراتيجيات، وتفعيل التقنيات، فضلاً عن أن بعض المعلمين ليست لديه قناعة بجدوى تطبيق الإستراتيجيات وتفعيل التقنيات في التدريس. وهذا يتفق مع دراسة الحديبي (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن يواكب المعلم التطورات التكنولوجية الحديثة في تعليم اللغة العربية. ودراسة هريدي (٢٠١١) التي توصلت إلى وضع دليل للمعلم من خلال وحدة تدريسية تتنوع فيها الإستراتيجيات والأنشطة؛ نظراً لوجود قصور لدى جانب بعض المعلمين.

١١-٢- نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء التدريسي لمعلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ استخدم الباحثان لحساب الفرق بين متوسطي درجات معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر في الأداء التدريسي اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجدول التالي:

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

جدول (٥) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر في الأداء التدريسي

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمهيد	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	٢١,٧٨	٢,٩	٠,٦١١	٠,٥٤٣ غير دالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	٢١,٤١	١,٩		
العرض	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	٧٦,٢٥	١١,١	٤,٣٤٤-	٠,٠٠٠١ دالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	٨٥,٥٦	٤,٨٩		
التقويم	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	٢٩,١٩	٤,٧٨	٢,٢٦٧-	٠,٠٢٧ دالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	٣١,٤٤	٢,٩٥		
الدرجة الكلية للأداء التدريسي	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	١٢٧,٢٢	١٦,٨	٣,٦٠١-	٠,٠٠١ دالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	١٣٨,٤١	٥,١٧		

يتضح من جدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة الخاصة لمستوى أدائهم لصالح مجموعة معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، حيث بلغت قيمة "تّ" (-٣,٦٠١) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويرجع ذلك إلى أن معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية يمتازون بخبرات جيدة؛ نظرًا لأن نشأة المعهد ترجع إلى أكثر من ٥٩ عامًا، بخلاف مركز الشيخ زايد الذي لم تتجاوز خبرته عشر سنوات فقط، كما أن معهد تعليم اللغة العربية يعتمد تدريس المهارات، حيث يقوم كل معلم وعضو هيئة تدريس بتدريس مهارة واحدة، مما يخفف على المعلم العبء، بخلاف التدريس في مركز الشيخ زايد حيث يدرس المعلم جميع المهارات من باب تكامل المهارات، فالعامل الزمني أثَّر في زيادة الخبرة لدى المعلمين.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة لمحوري العرض والتقويم، لصالح مجموعة معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، حيث بلغت قيمة "ت" (-٤,٣٤٤)،(-٢,٢٦٧) على الترتيب، وهما قيمتان دالتان إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وقد يرجع ذلك، كما ذكرنا سابقًا إلى الخبرة الممتدة لمعهد تعليم اللغة بالجامعة الإسلامية في تعليم اللغة، وكذلك الأعداد الكبيرة من المتعلمين الملتحقين بالمعهد سنويا، التي قد تولد خبرة كبيرة لدى المعلمين في تطوير مهاراتهم في العرض والتقويم، وأيضاً للدورات التدريبية التي تُقام في المعهد دوريًّا دورٌ في تعزيزهما، حيث إن بعضها إلزامي للترقيات الأكاديمية، كما أن أغلب المعلمين في المعهد حاصلون على مؤهل تربوي، يؤهلهم للتميز في العرض والتقويم.

وهذا يتفق مع دراسة (آدم، ٢٠٠٥) التي أوصت بالتدريب المستمر لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية أثناء عملهم، وأن تُنوَّع أساليب التدريب وطرائقه، وأن يتركز التدريب على دورات مكثفة مستمرة لتطوير أداء المعلمين بناءً على ما يتواكب مع التطور العلمي والتكنولوجي. وانتهت إلى أن المعلم كلما زادت مدة تدريسه وتدريبيه المستمر أتقن المهنة وازداد خبرةً تساعده على أن يكون خبيرًا في التخصص.

كما يتضح من جدول (٥) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة الكلية لمحور التمهيد، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٦١١) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ويمكن تفصيل النتيجة السابقة كمًّا بالجدول التالي:

جدول (٦) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومعلمي مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر في الأداء التدريسي

الأداء التدريسي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التمهيد للدرس	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	٢١,٧٨	٢,٩٠	٠,٦٠١	٠,٥٤٣ غير دالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	٢١,٤١	١,٩٠		
استراتيجيات التدريس	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	١٥,٧٨	٣,٧٣	٥,٩٢١-	٠,٠٠٠١ دالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	٢٠,١٦	١,٨٩		
الوسائط والتقنيات التربوية	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	١٤,٢٥	٤,١٨	٢,٤٥٨-	٠,٠١٧ دالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	١٦,٤٧	٢,٩٣		

الأداء التدريسي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
إدارة الوقت	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	١٤,٣٨	٢,٨٥	٤٧٠.	٠,٦٤ غيردالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	١٤,٠٦	٢,٤٦		
التواصل والتفاعل	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	٣١,٨٤	٤,٢٥	٣,٦٣٥-	٠,٠٠١ دالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	٣٤,٨٨	٢,٠٤		
ختام الدرس	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	١١,٥٠	٢,١١	١,٤١٢	٠,١٦٣ غيردالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	١٠,٨٤	١,٥٧		
التقويم	معلمو مركز الشيخ زايد في جامعة الأزهر	٣٢	١٧,٦٩	٣,٤٥	٣,٥٧٢-	٠,٠٠١ دالة
	معلمو معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية	٣٢	٢٠,٥٩	٣,٠٥		

يتضح من جدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة الكلية لأبعاد مستوى أدائهم في إستراتيجيات التدريس، والوسائط والتقنيات التربوية، والتواصل والتفاعل، والتقويم لصالح مجموعة معلمي معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية، حيث بلغت قيمة "ت" (-٥,٩٢١)، (-٢,٤٥٨) (-٣,٦٣٥)، (-٣,٥٧٢) على التوالي، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وقد يرجع ذلك، كما ذكرنا سابقًا إلى الخبرة الممتدة لمعهد تعليم اللغة بالجامعة الإسلامية في تعليم اللغة، كما أن أغلب المعلمين في المعهد -لا سيما عينة البحث- حاصلون على مؤهل تربوي، حيث بلغت نسبتهم في هذا البحث (٨٧,٥٪)، وهذا قد يكون سبب تقدمهم في محور العرض والتقويم.

بينما يتضح من جدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث من المعلمين في الدرجة الكلية لأبعاد مستوى أدائهم في التمهيد للدرس، إدارة الوقت، وختام الدرس، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٦٠١)، (٠,٤٧) (١,٤١٢) على الترتيب وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وقد يرجع ذلك فيما يتعلق بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية إلى طول بعض المقررات، حيث لا يتمكن المعلم من الانتهاء من المقرر في الوقت المحدد، مما يضطره إلى التخلي عن بعض مراحل التدريس، خصوصًا في المقررات اللغوية.

وهذا يرجع إلى كثرة الطلاب في الفصول، وعدم اهتمام المعلمين بمثل هذه الأمور، وأن عملية التقويم ما زالت تفتقر إلى الجودة، ولم ترق إلى المطلوب، وهذا يتفق مع دراسة السيد (٢٠٢١) التي توصلت إلى عدة تحديات تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومنها التقويم.

١١-٣- التساؤل الثالث:

الذي ينص على: "ما التصور المقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف على ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية؟"

للإجابة عن هذا السؤال وبالاعتماد على نتائج الأسئلة السابقة اتضح أن بعض معايير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في الجامعة الإسلامية وجامعة الأزهر، تتوافر بدرجة أقل من المتوسط في نطاق مستوى "جيد" وهي بُعْد: التقويم، وإدارة الوقت، وإستراتيجيات التدريس، والوسائط والتقنيات التربوية، لذا فإن التصور المقترح سوف يركز على هذه الأبعاد التي جاءت منخفضة.

١١-٣-١- أهداف التصور المقترح:

الهدف الرئيس: تحسين الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف في التقويم، وإدارة الوقت، وإستراتيجيات التدريس، والوسائط، والتقنيات التربوية، والحاجات المستقبلية.

الأهداف الفرعية:

١. رفع مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية.
٢. تطوير أداء معلمي اللغة العربية لغة ثانية في ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية.
٣. التركيز على معايير الأداء التي جاءت منخفضة. من خلال:
٤. تحسين مهارات التقويم لدى المعلمين.
٥. تعزيز قدرة المعلمين على إدارة الوقت بفعالية.
٦. تطوير إستراتيجيات تدريس مبتكرة وفعالة.
٧. تعزيز الاستخدام الفعال للوسائط والتقنيات التربوية.
٨. الاستفادة من هذا التصور في بناء البرامج المستقبلية لإعداد معلمي اللغة العربية لغة ثانية.
٩. تزويد جهات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بقياس أداء المعلمين في معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية، وبالمعلومات اللازمة لتطوير وتحسين أدائهم، وبناء البرامج التدريبية والوسائل العلاجية للمعلمين منخفضي الأداء التدريسي.

١١-٣-٢- مصادر التصور المقترح:

١. نتائج الدراسة الحالية التي جاءت إجابة عن التساؤل الأول وهو مستوى تقييم أداء معلم اللغة العربية لغة ثانية بمعهد تعليم اللغة العربية ومركز الشيخ زايد.
٢. الخبرات والتجارب الناجحة في تحسين أداء المعلمين في مجالات مشابهة.
٣. الأدبيات ذات الصلة بموضوع البحث.

هذه الطبعة إهــداء من المجمــع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

٤. الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.

٥. عمل الباحثين بهاتين المؤسستين وتعايشهما مع المعلمين.

٦. الخبرات المشابهة في مجال تطوير معلمي اللغات الأجنبية.

٧. معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية: (معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL، 1996)، ومعايير المجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلم، ومعايير الجمعية الدولية لمعلمي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL).

١١-٣-٣- الفئة المستهدفة:

معلمو اللغة العربية لغة ثانية في معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية في المدينة المنورة ومركز الشيخ زايد في الأزهر الشريف، ومعلمو اللغة العربية لغة ثانية.

١١-٣-٤- متطلبات التصور المقترح:

١. متطلبات إدارية: الدعم الإداري والتعاون بين الجامعة والمعهد والمركز، وكذلك إنشاء منظمة عالمية تكون مسؤولة عن تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتكون من مهامها وضع برنامج تدريبي عالمي لمعلمي اللغة العربية (السيد، ٢٠٢١).

٢. متطلبات تدريبية: توفير برامج تدريبية متخصصة تستهدف تحسين مهارات المعلمين في التقويم، وإدارة الوقت، وإستراتيجيات التدريس، والوسائط، والتقنيات التربوية.

٣. متطلبات تواصلية: توفير مساحات تواصلية بين المعلمين لتبادل الخبرات والممارسات الناجحة في هذه المجالات.

٤. متطلبات توجيهية: توفير الدعم والارشاد اللازم للمعلمين من خلال المقيمين ذوي الخبرة في تطوير الأداء التدريسي.

٥. متطلبات بشرية: مدربون متمكنون وقادرون على تنفيذ البرامج التدريبية.

٦. متطلبات مادية: من قاعات تدريبية مجهزة ومصادر ومراجع تربوية ووسائل إلكترونية.

١١-٣-٥- محتويات التصور المقترح وآلية تنفيذه:

١١-٣-٥-١- تنفيذ مجموعة من البرامج تتمثل في:

أ. البرنامج التدريبي الأول: ويهتم بتطوير وتحسين مهارات توظيف إستراتيجيات التدريس في تعليم اللغة العربية لغة ثانية، وتوفير مواد تعليمية متنوعة ومحدثة تدعم المعلمين في تنفيذ إستراتيجيات تدريس فعالة.

ب. البرنامج التدريبي الثاني: ويهتم بتطوير مهارات التقويم اللغوي؛ وشرح أنواعه، وبيان كيفية تطبيق أدوات التقويم لكل مهارة من مهارات اللغة، وبيان آليات التقويم الذاتي، وتوضيح طرق الاستفادة من الأدوات التقنية في التقويم.

ج. البرنامج التدريبي الثالث: يركز على بيان آليات إدارة الوقت عند تقديم الدروس اللغوية؛ وبيان كيفية تقسيم الدرس على المحاور، وآلية وضع جدول زمني لإنجاز المهام المطلوبة، وبيان كيفية تقسيم الأعمال وتوزيع المسؤوليات، والتدريب على آليات ترتيب الأولويات.

د. البرنامج التدريبي الرابع: يركز على تدريب معلمي اللغة على استخدام الوسائط والتقنيات التربوية في تنمية المهارات اللغوية واكتساب عناصر اللغة، مثل: طرق توظيف السبورة الذكية في التدريس، وكيفية توظيف التكنولوجيا في تعليم اللغة، والتعرض لكيفية إعداد مادة علمية تقنية لدروس اللغة، وكذلك آليات توظيف الهواتف الذكية في تعليم اللغة وتعلمها، والتدريب على كيفية الاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس.

هـ. تحديد جدول زمني لتنفيذ البرامج التدريبية وورش العمل.

و. تقييم مستمر لتأثير البرامج التدريبية على أداء المعلمين وتحديثها بناءً على الاحتياجات والتطورات الحالية.

ز. استخدام تقنيات حديثة ومتطورة في تنفيذ البرامج التدريبية، مثل الوسائط المتعددة والتعلم عن بُعد.

ح. ورش عمل لتبادل الخبرات والأفكار بين المعلمين، وتشجيع التعاون والتعلم المتبادل بينهم.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ط. توفير موارد تعليمية تكميلية: (مثل دليل المعلم والأنشطة الواجب تنفيذها).

ي. التأكيد على المسؤولين في معاهد ومراكز تعليم اللغة على متابعة تحقيق المعايير من خلال الزيارات الصفية. وتقديم تغذية راجعة للمعلمين، وتطوير الخلل - إن وُجد - من خلال الخطط العلاجية، ومنها: البرامج التدريبية.

ك. وضع خطة من قِبَل إدارات معاهد تعليم اللغة العربية ومراكزها؛ لتحسين أداء المعلمين على ضوء معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية.

ل. ربط تقويم المعلمين وترقياتهم وامتيازاتهم بمدى توافر معايير إعداد معلم اللغات الأجنبية لديهم.

١٢- الخاتمة

١. استنادا إلى نتائج البحث الحالي؛ تبين أنه لا بد من تعزيز التعاون بين مؤسسات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتبادل الخبرات فيما بينها، ومنه يمكن تحقيق جودة التعليم في هذه المؤسسات، لذا يوصي البحث بما يلي:

٢. تنفيذ بروتوكول تعاون بين مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ومعاهدها من أجل تبادل الخبرات ومعايشة التجربة عمليًا، ونقل ما يراه المتدرب مناسبًا له ولمؤسسته.

٣. الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وفتح المجال أمام المعلمين للإبداع في استخدامها والاهتمام بما يقدمونه.

٤. العمل على نشر أية أفكار أو أبحاث أو أعمال تسهم في تطوير العملية التعليمية بجوانبها المختلفة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

٥. إعداد خريطة بحثية شاملة عن إعداد المعلم مع وضع حقائب تدريبية مستمرة أثناء خدمته.

المراجع العربية:

إبراهيم، محمد جمعة وأبوزيد هاني عبد الفتاح.(٢٠٢٠). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية بكلية التربية جامعة المنيا على ضوء الاتجاهات العالمية الجديدة. *مجلة البحث العلمى فى التربية*،٢١(٩).٥٣٢-٥٥٩.

أبو الدهب، البدري علي. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية تحليل النصوص الأصلية في تنمية الأداء بمعايير جودة الشفوية ومهارات تحليل النصوص والاتجاه لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(٨٣). ٥٥-١٠٨.

الجعافرة، عبد السلام يوسف.(٢٠١٥).فعالية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم. *مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية*.٤٢(١). ١٣٩-١٥٥.

الحجوري، صالح والجراح، محمد. (٢٠١٦). إرشادات المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية: دراسة وصفية تحليلية المستويات والمهارات والكفايات. *مجلة الأثر*. (٢٥).٥٣-١٠٥.

الحديبي، علي. (٢٠١٥). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم العلوم الشرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى على ضوء معايير الجودة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، العدد* (٣٨).٢٥٣-٢٩٥.

الحديبي، علي. (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير الجودة في تنمية معايير الأداء المهني لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. مجلة كلية التربية، *جامعة أسيوط*،٣(٣٢).٥٧١-٦٥٣.

الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٩). برنامج مقترح لإعداد معلم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى على ضوء المعايير العالمية المعاصرة. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. ج١.

حسن، فاطمة. (٢٠٠٢). معلم المدرسة الثانوية التجريبية الرسمية لغات: دراسة تقويمية بمحافظة الاسكندرية. *المؤتمر العلمي السابع*، المجلد (١).

حسنين، محمد رفعت. (٢٠١٥). *تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في كليات التربية على ضوء المعايير المهنية والثقافية*. آفاق جديدة في تعليم الكبار، جامعة عين شمس - مركز تعليم الكبار، (١٨)، ٢٢٥-٢٧٢.

حلبية، مسعد. (٢٠١٣). تطوير بعض مقررات الجانب التربوي لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة. *رابطة التربويين العرب*، ٤٠(٢)،١٨١-٢١٣.

الرابيعة، ابراهيم. (٢٠١٦). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدة ممارستهم لها. *دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية*، المجلد (٤٣)، الملحق (٤).١٦٥١-١٦٦٩.

السيد، محمد أحمد. (٢٠٢١). *تصور مقترح لإنشاء منظمة عالمية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ظل التحديات المعاصرة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة.

شنيك، هبة عبد اللطيف. (٢٠١٦). *معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها: الكفايات والمهارات*. شبكة الألوكة https://www.alukah.net/literature_language/0/104811

الشهري، محمد. (٢٠٢١). مطالب تطوير أداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها للتعامل مع الأزمات: جائحة كورونا نموذجاً. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية*، (١٤)، ٢٨-٥١.

عبد الرزاق، خراشي نصر الدين. (٢٠١٧). *تطوير أداء معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء الكفايات اللازمة له*. أطروحة ماجستير، جامعة المدينة العالمية.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عطية، مختار. (٢٠٢٠). فاعلية نموذج "مختار" التدريبي المقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية لغة ثانية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١١٠(١). ٥٣١-٥٥٦.

علي، أحمد رمضان. (٢٠٢١). الطفو الأكاديمي وعلاقته بأداء معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في جائحة كورونا وفق بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ١٥(٨)، ٤٦٨-٥١٠.

علي، أحمد رمضان. (٢٠٢١). تقييم الأداء العملي لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء مداخل تعلمهم وتحصيلهم الدراسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢(٢٢). ١٧٥ - ٢٠٣.

عمايرة محمد. (٢٠١٩). الكفاية اللغوية لدى معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها بين المعايير الدولية ونظرة السلف. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٦(٢). ٥-٣٢.

محمود، أمين. (٢٠١٨). برنامج تدريبي للتنمية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. *مجلة كلية التربية*، العدد (٤٢). ١٢٢-١٥٣.

مدكور، علي وهريدي، إيمان (٢٠١١). *تقويم أداء معلم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المدخل الثقافي*. أطروحة ماجستير، جامعة القاهرة.

الملحم، تركي عبد العزيز عبدالله. (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الجامعة الإسلامية نحو توظيف تكنولوجيا الوسائط المتعددة التفاعلية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (١٢). ١١ - ٧١.

العصيلي، عبد العزيز. (٢٠٠٢). *أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

هريدي، إيمان (٢٠٠٤). *برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر في ضوء الكفايات اللازمة لهم*. *جامعة القاهرة*، كلية الدراسات العليا للتربية، ١٢ (١). ١-٧.

هريدي، إيمان (٢٠١٥). *تقويم برامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة القاهرة في ضوء المعايير الدولية لجودة إعداد معلم اللغات الأجنبية*. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد (٢١٠). ١٦٢-٢٠٤.

الهويدي، زيد. (٢٠٠٢). *مهارات التدريس الفعال. العين: دار الكتاب الجامعي*، الإمارات العربية المتحدة.

المراجع العربية بالأحرف اللاتينية

Abdul-Rāziq, Kharāshī Naṣr al-Dīn. (2017). *Taṭwīr ʾadāʾ muʿalim al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-ghayriha fī ḍawʾ al-kifāyāt al-lāzima lahu (in Arabic)*. ʾUṭrūḥat Majistīr, Jāmiʿat al-Madīna al-ʿālamiya.

Abū Al-Dahab, Al-Badrī ʿAlī. (2017). Fāʿiliyat istirātījiya taḥlīl al-nuṣūṣ al-aṣliya fī tanmiyat al-ʾadāʾ bi-maʿāyīr jawdat al-shafawiya wa mahārāt taḥlīl al-nuṣūṣ wa al-itijāh lada muʿalimy al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-ghayriha. *Dirāsāt ʿArabiya fī al-tarbiya wa ʿilm al-nafs (Journal of Arab studies in Education & Psychology ASEP)* (in Arabic), (83), 55-108.

Alī, Aḥmad Ramaḍān. (2021). Al-Ṭafw al-Akādīmī wa-ʿilāqatahu bi-adāʾ Muʿalimī al-lugha al-ʿArabīya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā fī jāʾiḥat kūrūnā wifq baʿḍ al-mutaghayirāt. *Majallat Jāmiʿat al-Fayūm lil-ʿUlūm al-Tarbawiya wal-nafsiya (in Arabic),* 15 (8), 468-510.

Taqyīm al-adāʾ al-ʿamalī li. (2021).-muʿalimī al-lugha al-ʿArabīya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā fī ḍawʾ madākhil taʿalumuhum wa-taḥṣilhum al-dirāsī. *Majalat al-Baḥth al-ʿIlmī fī al-Tarbiya (in Arabic),* 2 (22). 175 – 203.

Amāyirah, Muḥammad. (2019). Al-Kifāya al-lughawiya lada Muʿalimī al-lugha al-ʿArabīya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā bayna al-maʿāyīr al-Dawliya wa-naẓrat al-Salaf. *Dirāsāt al-ʿUlūm al-Insāniya wal-Ijtimāʿīya (in Arabic),* 46 (2). 5-32.

Al-ʿAṣīlī, ʿAbdul-ʿAzīz. (2002). *Asāsiyāt taʿlīm al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-lughāt ʾukhra (in Arabic).* Makka al-Mukarama: Jāmiʿat Um Al-Qura.

ʿAṭīyah, Muḥsin ʿAlī. (2008). *Al-Istirātījīyāt al-ḥadīthah fī al-tadrīs al-faʿāl* (in Arabic). ʿUmmān: Dār Ṣafāʾ lil-nashr wal-tawzīʿ.

ʿAṭīyah, Mukhtār. (2020). fāʿiliyat namūdhaj "Mukhtār" al-tadrībī al-muqtaraḥ fī tanmiyat al-mahārāt al-tadrīsīya lada Muʿalimī al-lugha al-ʿArabīya Lugha thāniyah. *Majalat Kuliyat al-Tarbiya bil-Manṣūra* (in Arabic), 110 (1). 531-556.

Al-Ḥajūrī, Ṣāliḥ, & Al-Jarāḥ, Muḥammad. (2016). Irshadāt al-majlis al-Amrīkī li-taʿlīm al-lughāt al-ajnabiya: dirāsa waṣfiya taḥlīliya al-mustawayāt wa al-mahārāt wa al-kifāyāt. *Majalat al-Athar* (in Arabic), (25), 53-105.

Ḥalabiya, Musʿad. (2013). Taṭwīr baʿḍ muqarrāt al-jānib al-tarbawī li-barnāmij iʿdād muʿalimī al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-ghayriha fī ḍawʾ maʿāyīr al-jawda. *Rabiṭat al-tarbawiyīn al-ʿArab* (in Arabic), 40(2), 181-213.

Harīdī, Imān Aḥmad Muḥammad (2004). Barnāmaj muqtaraḥ li-tadrīb Muʿalimī al-lugha al-ʿArabīya lil-nāṭiqīn bi-ghayriha min al-aṭfāl fī Miṣr fī ḍawʾ al-kifāyāt al-lāzima lahum. *Jāmiʿat al-Qāhirah, Kulīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā lil-Tarbiya* (in Arabic), 12 (1). 1-7.

Taqwīm barāmij iʿdād. (2015). Muʿalim al-lugha al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī Jāmiʿat al-Qāhirah fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-Dawliya li-Jawdat iʿdād Muʿalim al-lughāt al-ajnabiya. *Dirāsāt fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs* (in Arabic), Jāmiʿat ʿAyn Shams, (210). 162-204.

Taqwīm barāmij iʿdād. (2015). muʿalim al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-ghayriha fī jāmiʿat al-Qāhira fī ḍawʾ al-maʿāyīr al-dawliya li-jawdat iʿdād muʿalim al-lughāt al-ajnabiya. *Al-Jamʿiya al-Maṣriya lil-manāhij wa ṭuruq al-tadrīs* (in Arabic), Jāmiʿat ʿIn Shams- kuliyat al-tarbiya, (210), 162-204.

Ḥasan, Fāṭima. (2002). *Muʿalim al-madrasa al-thānawiya al-tajrībiya al-rasmiya lughāt: dirāsa taqwīmiya bi-muḥāfaṭat al-Iskandriya* (in Arabic). Al-Muʾtamar al-ʿilmī al-sābiʿ, vol.1.

Ḥasanīn, Muḥammad Rifʿat. (2015). Taṭwīr barnāmij iʿdād muʿalimī al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-ghayriha fī kuliyāt al-tarbiya ʿala ḍawʾ al-maʿāyīr al-mahaniya wa al-thaqāfiya. *Āfāq jadīda fī taʿlīm al-kubār* (in Arabic), Jāmiʿat ʿIn Shams-Markaz taʿlīm al-kubār, (18), 225-272.

هذه الطبعة إهــداء من المجمــع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

Al-Hawīdī, Zayd. (2002). *Mahārāt al-tadrīs al-faʿāl* (in Arabic). Al-ʿayn: dār al-kitāb al-jāmiʿī.

Al-Ḥudībī, ʿAlī ʿAbdul-Muḥsin. (2015). Taṣawur muqtaraḥ li-barnāmij iʿdād muʿalim al-ʿulūm al-sharʿiya li-mutaʿalimī al-lugha al-ʿArabiya al-nāṭiqīn bi-lughāt ʾukhra ʿala ḍawʾ maʿāyīr al-jawda. *Al-Majala al-dawliya lil-abḥāth al-tarbawiya* (in Arabic), (38), 253-295.

Fāʿiliyat barnāmij tadrībī . (2016). qāʾim ʿala maʿāyīr al-jawda fī tanmiyat maʿāyīr al-ʾadāʾ al-mahanī lada muʿalimī al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-lughāt ʾukhra. *Majala kuliyat al-tarbiya, Jāmiʿat Asyūṭ* (in Arabic), 3(32), 571-653.

Barnāmij muqtaraḥ li. (2019). *-iʿdād muʿalim al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-lughāt ʾukhra ʿala ḍawʾ al-maʿāyīr al-ʿalamiya al-muʿāṣira* (in Arabic). Al-markaz al-tarbawī lil-lugha al-ʿArabiya li-Diwal al-Khalīj, p.1.

Ibrāhīm, Muḥammad Jomʿa, & Abū Zayd, Hānī ʿAbdul-Fattāḥ Shūrah. (2020). Taqwīm barnāmij iʿdād muʿalim al-lugha al-faransiya ka-lugha agnabiya bi-kuliyat al-tarbiya jāmiʿat alMinya ʿala ḍawʾ al-itijāhat al-ʿālamiya al-jidīda. *Majalat al-baḥth al-ʿlmī fī al-tarbiya* (in Arabic), 21(9), 532-559.

Al-Jaʿāfira, ʿAbdul-Salām Yūsuf. (2015). Faʿāliyat ʾadāʾ ảḍāʾ hayʾat al-tadrīs fī jāmiʿat al-Zarqāʾ min wijhat naẓar ṭalabathā fī ḍawʾ maʿāyīr Jawdat al-taʿlīm. *Majalat Dirāsāt al-ʿulūm al-tarbawiya* (in Arabic), 42(1), 139-155. al-Jāmiʿa al-ʾUrduniya.

Madkūr, ʿAlī, & Harīdī, Imān. (2011). *Taqwīm adāʾ muʿalim al-lugha al-ʿArabiya li-ghayr al-nāṭiqīn biha fī ḍawʾ al-madkhal al-thaqāfī* (in Arabic). ʾUṭrūḥat Majistīr, Jāmiʿat al-Qāhira.

Maḥmūd, Amīn. (2018). Barnāmaj tadrībī lil-Tanmiya al-mihaniya li-muʿalimī al-lugha al-ʿArabīya li-ghayr al-nāṭiqīn bihā. *Majalat Kulīyat al-Tarbiya* (in Arabic), (42). 122-153.

Al-Mulḥim, Turkī ʿAbdul-ʿAzīz ʿAbdul-Allāh. (2022). Itijāhāt Muʿalimī al-lugha al-ʿArabīya ka-lughah thāniyah fī al-Jāmiʿah al-Islāmiyah aḥwa tawẓīf Tiknūlūjiyā al-Wasāʾiṭ al-mutaʿadida al-tafāʿuliyah fī Taʿlīm al-lugha al-ʿArabīya lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā. *Majallat al-Jāmiʿa al-Islāmiyah lil-ʿUlūm al-Tarbawiyah wa al-Ijtimāʿiya* (in Arabic), (12). 11-71.

Al-Rabāyiʿa, Ibrāhīm. (2016). Al-Kifāyāt al-taʿlīmiya al-lāzima li-muʿalimī al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-ghayriha wa mudat mumārasatihim laha. *Dirāsāt al-ʿulūm al-insāniya wa al-ijtimāʿiya* (in Arabic), 43(4), 1651-1969.

Al-Sayid, Muḥammad Aḥmad. (2021). *Taṣawur muqtaraḥ li-inshāʾ munaẓama ʿālamiya li-taʿlīm al-lugha al-ʿArabiya li-ghayr al-nāṭiqīn biha fī ẓil al-taḥadiyāt al-muʿāṣira* (in Arabic). Risālat Ducturāh ghayr manshūra. Kuliyat al-tarbiya, Jāmiʿa al-Azhar.

Al-Shaharī, Muḥammad. (2021). Maṭālib taṭwīr ʾadāʾ muʿalimy al-lugha al-ʿArabiya li-ghayr al-nāṭiqīn biha lil-taʿāmul maʿa al-azamāt: Jāʾiḥat Kūrūna namūdhajan. *Majalat al-ʿulūm al-tarbawiya wa al-Dirāsāt al-insāniya* (in Arabic), (14), 28-51.

Shunīk, Hiba ʿAbdul-Laṭīf. (2016). *Muʿalim al-lugha al-ʿArabiya lil-nāṭiqīn bi-ghayriha: al-kifāyāt wa al-mahārāt* (in Arabic). Shabakat al-Alūka.

https://www.alukah.net/literature_language/0/104811

المراجع الأجنبية:

American Council on The Teaching of Foreign Languages "ACTFL"(2002). Program Standards For The Preparation Of Foreign Language Teachers (Initial Level-Undergraduate & Graduate)،Yonkers، The American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Teachers of English to Speakers of Other Languages “TESOL” (2010). Standards for The Recognition of Initial TESOL Programs In P–12 ESL Teacher Education, TESOL International Association, Alexandria.

بيانات الباحث:	Author Biodata
تركي عبد العزيز عبدالله الملحم، أستاذ مشارك في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في (قسم إعداد وتدريب المعلمين) (بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) في الجامعة الإسلامية بـ(المملكة العربية السعودية). حاصل على درجة الدكتوراه في التربية من الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة عام ١٤٣٩ هـ تدور اهتماماته البحثية حول: توظيف التقنية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتنمية المهارات اللغوية للناطقين بغير العربية، وبناء برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. torky-almulhem@iu.edu.sa 00966541216555	**DR. TURKY ABDULAZIZ ABDULLAH ALMLHEM** Associate Professor of Arabic as a Second Language Curricula and Methods (Department of Teacher Preparation and Training, Institute of Arabic Language for Non-Native Speakers, Islamic University of Madinah in Saudi Arabia). He holds a PhD in Education from the Islamic University of Madinah in 1439 H. His research interests revolve around integrating technology in teaching Arabic to non-native speakers, developing linguistic skills for non-native speakers, and developing Arabic language teaching programs for non-native speakers. torky-almulhem@iu.edu.sa 00966541216555
Email: torky-almulhem@iu.edu.sa	

بيانات الباحث:	Author Biodata
محمد أحمد السيد محمد، مدرس أصول التربية بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة- نائب مدير التعليم بمركز الشيخ زايد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الأزهر. دكتوراه في أصول التربية من جامعة الأزهر عام ٢٠٢١م . أهتم بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وأحاول وضع أسس فلسفية سليمة، تأليف مناهج تعليم اللغة العربية لغة ثانية. ٠٠٢٠١١٤٠٠٧٠٥٩٦	**Author's name is a Mohamed Ahmed El-Sayed Mohamed** Lecturer of Fundamentals of Education at the Faculty of Education, Al-Azhar University, Cairo - Deputy Director of Education at Sheikh Zayed Center for Teaching Arabic to Non-Native Speakers at Al-Azhar University. PhD in Fundamentals of Education from Al-Azhar University in 2021. I am interested in teaching Arabic to non-native speakers, and I try to establish sound philosophical foundations, and write curricula for teaching Arabic as a second language.
Email: mohamedsayed68@yahoo.com	

الملاحق

ملحق (أ) بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية لغة ثانية

المحور	الأداء التدريسي	المؤشرات	مستوى الأداء			
			ممتاز	جيد جدا	جيد	ضعيف
١- التمهيد	١- التمهيد للدرس	يحضر للدرس تحضيراً متكاملاً من حيث الأهداف والاستراتيجيات المستخدمة والوسائط التعليمية وطريقة عرض الدرس والتقويم.				
		يستغرق التمهيد وقتا مناسبا.				
		يربط الدرس الحالي بما سبق.				
		يتفاعل مع طلابه أثناء التمهيد.				
		يمتلك المعلم أسلوبا جيدا.				
		يستخدم مثيرات مناسبة لجذب انتباه الطلبة.				
		يبين أهداف الدرس بشكل شامل وواضح.				

المحور	الأداء التدريسي	المؤشرات	مستوى الأداء			
			ممتاز	جيد جدا	جيد	ضعيف
٢- العرض	٢- استراتيجيات التدريس	١- يستخدم استراتيجيات التعلم النشط.				
		٢- يستخدم استراتيجية التعلم التعاوني.				
		٣- يستخدم استراتيجية الألعاب اللغوية.				
		٤- يستخدم استراتيجية لحل المشكلات.				
		٥- يستخدم استراتيجية التعلم بالاستكشاف.				
		٦- يستخدم طرائق حديثة أخرى مناسبة للدرس.				
		٧- ينوع بين استراتيجيات التدريس.				
		٨- يستخدم طريقة تدريس مناسبة لأهداف الدرس.				

المحور	الأداء التدريسي	المؤشرات	مستوى الأداء			
			ممتاز	جيد جدا	جيد	ضعيف
٢- العرض	٣- الوسائط والتقنيات التربوية	١- يستخدم السبورة الذكية.				
		٢- يوظف التكنولوجيا في التعليم.				
		٣- يستخدم مصادر التعلم في أثناء شرح الدرس.				
		٤- يستخدم المواقع التعليمية في الدرس.				
		٥- يجهز مادة علمية تقنية لدرسه.				
		٦- يوظف الهاتف الذكي في الدروس.				
		٧- يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي في التدريس.				
	٤- إدارة الوقت	١- يوزع الوقت على محاور الدرس				
		٢- يقلل من هدر الوقت				
		٣- يصمم جدولا زمنيا لإنجاز المهام				
		٤- يقسم العمل ويوزع المسؤوليات				
		٥- يرتب المهام على حسب الأولويات				
		٦- يستخدم أداة لحساب الوقت.				

المحور	الأداء التدريسي	المؤشرات	مستوى الأداء			
			ممتاز	جيد جدا	جيد	ضعيف
٢- العرض	٥- التواصل والتفاعل	١- يتواصل مع طلابه باللغة العربية الفصيحة.				
		٢- يتابع تقدم الطلبة ويقدم الإرشادات اللازمة.				
		٣- يتواصل المعلم مع طلابه بأساليب تربوية جيدة.				
		٤- يستخدم التعزيز اللفظي والإشاري مع طلابه.				
		٥- يهيئ المعلم بيئة تعليمية تفاعلية لطلابه.				
		٦- يستخدم المصطلحات والمفردات اللغوية الدقيقة.				
		٧- يصحح أخطاء الطلبة اللغوية بطريقة بناءة.				
		٨- يستخدم لغة تعليمية واضحة ومفهومة للطلبة.				
		٩- يشجع على التفاعل بين الطلبة .				
		١٠- يدير العملية التعليمية بتميز وفاعلية.				

المحور	الأداء التدريسي	المؤشرات	مستوى الأداء			
			ممتاز	جيد جدا	جيد	ضعيف
٣- التقويم	٦- ختام الدرس	١- يستمع المعلم إلى تلخيص الدرس من خلال طلابه.				
		٢- يأخذ المعلم رأي طلابه في الدرس.				
		٣- يختم المعلم درسه بختام مناسب.				
		٤- يجذب المعلم انتباه طلابه للدرس القادم.				
	٧- التقويم	١- ينوع في أساليب التقويم لطلابه.				
		٢- يستخدم وسائل تقويم تقيس المهارة اللغوية المستهدفة.				
		٣- يوجه أسئلة مفتوحة في نهاية الدرس.				
		٤- يعتمد في تقويمه على التطبيق والممارسة اللغوية.				
		٥- يقيس التقويم كل الأهداف التي وضعها المعلم.				
		٦- يستخدم ملف الإنجاز في تقويم الطلاب.				
		٧- يستخدم تقويم الأداء من خلال العروض وغيرها.				
		٨- يستخدم أدوات تقويم تقنية.				

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language
تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language
مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣؛ ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨
Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866
lang2@ksaa.gov.sa

التركيز على الشكل والمعنى في تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية في المصطلح والسمات

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-013-001

د. عماد عبده محمد إبراهيم

قسم اللغويات التطبيقية، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

استقبِل في	نُشر في
١٤٤٦/٤/٨	١٤٤٦/٨/٢

الملخص

تناول البحث ثلاثة أساليب من الأساليب المهمة في تعليم اللغة لغة ثانية، وهي: التركيز المتعمَّد على الشكل والتركيز العرضي على الشكل والتركيز على المعنى؛ من خلال بيان مفاهيمها والمفاهيم المرتبطة ومحاولة فك الالتباس في التداول والاستعمال، كما هدف إلى الكشف عن أبرز سمات هذه الأساليب بوصفها طرقا مستعملة في تعليم اللغات.

استعمل البحث المنهج الوصفي لتحقيق هذه الأهداف، وخرج البحث بمجموعة من النتائج من أهمها: وجود اختلافات دقيقة بين بعض الأساليب المستعملة في التركيز على الشكل، وأن الاتجاهات التي تؤكد أهمية التركيز على الشكل بنوعيه ترى أنه يسهم في الوقاية من المشكلات اللغوية الناتجة من الأساليب المستعملة التي تركز على المعنى.

الكلمات المفتاحية

الشكل، المعنى، التركيز المتعمد، التركيز العرضي، تعلم اللغة الثانية.

Journal of Teaching Arabic as a Second Language Vol. 7, No. 13; 2025
ISSN: 1658-8290 E-ISSN: 1658-9866

مجلة تعليم العربية لغة ثانية، م ٧، ع ١٣: ١٤٤٦هـ
ردمد (ورقي): ٨٢٩٠-١٦٥٨ ردمد (رقمي): ٩٨٦٦-١٦٥٨

lang2@ksaa.gov.sa

Focusing on Form and Meaning in Second Language Teaching: An Analytical Study of Terminology and Characteristics

المعرف الرقمي: https://doi.org/10.60161/2061-007-013-001

Imad Ibrahim

Department of Applied Linguistics Institute of Arabic Language, King Abdulaziz University

RECEIVED ON	PUBLISHED ON
11-10-2024	01-02-2025

ABS TRACT

The research addressed three important methods in teaching a second language: intended Focus on form, unintended focus on form,and focus on meaning; by explaining their concepts and related concepts and trying to resolve the ambiguity in circulation and usage. It also aimed to reveal the most prominent features of these methods as methods used in teaching languages. The research used the descriptive approach to achieve these goals, and the research came out with a set of results, the most important of which are: the existence of subtle differences between some of the methods used in focusing on form, and that the trends that emphasize the importance of focusing on form in its two types see that it contributes to preventing linguistic problems resulting from the methods used that focus on meaning.

KEYWORDS

form, mean, focus in form, focus in forms, learn a second language.

المقدمة:

عند البحث في موضوع الشكل اللغوي[١]، وخاصة النحو، سنجد أنه من الموضوعات التي أغنت البحث العلمي بدراسات لا حصر لها، والمطّلع على شيءٍ من الدراسات النقدية من تلك الأبحاث التي تناولت النحو أو القواعد، خاصة الدراسات العربية، سيجد أطروحات نقدية تختلف في رؤاها ودوافعها، ولكنَّها تتَّفق حول قضيَّة واحدة، وهي المطالبة بتجديد النحو، إما تجديدًا كليًّا، أو تجديد المناهج والكتب التعليميَّة، أو تجديد طرق تدريسه، وبالنظر في بعض الجهود الرامية إلى التجديد نجد أنها في الغالب إما تنحو إلى حذف بعض أبواب النحو وموضوعاته، وإما تنحو إلى الاختصار، وأصدق مثال للدلالة على هذا المعنى ما أصدرته مجامع اللغة العربية من قرارات تتعلق بتجديد النحو العربي[٢]، وكذلك ما كتبه الدكتور شوقي ضيف في كتابه "تجديد النحو"؛ فقد وضعوا أُسُسًا لتجديد النحو وتيسيره جميعها يدور حول الحذف والاختصار[٣].

وأما الجهود التي هدفت إلى تطوير مناهج تعليم اللغة العربية فالملاحَظ أنها اتَّبعتْ نفس النهج الذي اعتمد على الحذف والاختصار، ويظهر ذلك جليًّا في كثيرٍ من كتب تعليم النحو العربي، لا سيَّما كتب المبتدئين منها[٤].

وأما من حيث تجديد طرق التدريس فقد حدث تطوُّر كبير عالميًّا في الطرق والوسائل التعليميَّة؛ أدَّى إلى انبثاق تصوُّرات كثيرة لتدريس النحو هدفت إلى تيسير تدريسه، وبرزت مفاهيم ومصطلحات كثيرة جدًّا بُنِيَت على هذه التصوُّرات، من أهمها وأكثرها شيوعًا: "*النحو الوظيفي*"، و"*النحو التعليمي*"، وغيرهما[٥].

أما على صعيد الدراسات الأجنبية فقد حدث تطوُّر كبير في نظريات التعلُّم واللغة والإدراك والنفس والاجتماع، وخاصة نظريات الاكتساب اللغوي؛ نتج عنها طرائق ومذاهب مختلفة في تعليم اللغات، ابتداءً من الطريقة التقليدية المعروفة بطريقة "*النحو والترجمة*"، أو "*القواعد والترجمة*"، التي كانت سائدة في تدريس اللغات، إلى ما أُطلق عليه مرحلة "ما بعد الطريقة"[٦] "*Post-method*" التي تؤكِّد أنه لا يوجد طريقة واحدة صحيحة لتدريس اللغة (الشويرخ، أ ١٤٣٨، ص: ٨٩)، وبين الطرق التقليديَّة وما بعد الطريقة إجراءات وطرق كثيرة كلٌّ منها يستند إلى نظريات ومذاهب في تعليم اللغات.

ومع الجهود المبذولة لتحديث النحو فإن التجارب الميدانية تشير "إلى نتيجة مُثَبِّطة نوعًا ما، مفادها أن التعليميات الحديثة ما زالت - من الوجهة العملية - بعيدة عن إمكانية معرفة أفضل الطرق لتدريس مادة النحو، بل الأكثر من ذلك أن الشكوك تُراوِد بعض الخبراء حول إمكانية تحقيق ذلك في القريب العاجل" (Claude Germain, 1998 مذكور في صاري، ١٤٣٠، ص: ٤٤)؛ لذا نجد أن هناك عددًا من التساؤلات المُلِحَّة التي ما زالت تُطرح حول تدريس النحو، من أهمها: كيف ندرس النحو؟ وماذا ندرس منه؟

وأحد أهم المداخل التي قدّمت تَصوُّرًا لتدريس القواعد *"المدخل التواصلي"* "*Communicative Approach*"، فلقد قدَّم (Wilkins,1972 مذكور في ريتشاردز وروجرز، ١٩٩٠، ص: ١٢٦)[٧] منهجًا يقوم على "تحليل المعاني الاتِّصالية التي يحتاج إليها دارس اللغة في الفهم والتعبير بدلًا من وَصْف جوهر اللغة من خلال مفاهيم النحو والمفردات التقليدية"، كما يرتكز المدخل التواصليُّ على مفهوم محوريٍّ، وهو مفهوم *"الكفاية التواصليَّة"* "*Communicative Competence*" الذي يرُكِّز على تنمية قدرة المتعلِّم على التواصل باللغة الهدف في المواقف الحقيقيَّة، وليس تطوير المعرفة النظرية بالقواعد اللغويَّة، والتعامل مع اللغة كما تُستخدَم، وليس باعتبارها نظامًا مجرَّدًا؛ لذا نجد أن هذا المدخل التواصلي يتبنَّى مبدأ المعنى والفائدة، وهي اللغة التي يكون لها معنى وفائدة للمتعلِّم تعزِّز التعلُّم (الشويرخ، أ ١٤٣٨، ص: ٨٣).

وهذا التركيز على المعنى المشار إليه في المدخل التواصلي يقابله مفهوم آخر، وهو التركيز على الشكل، والتركيز على المعنى أو الشكل قضية حاضرة في كثير من الطرق والمذاهب في تعليم اللغة واكتسابها، خاصة في تدريس القواعد، سواء أكان تناول هذه القضية تناولا مباشرا أم غير مباشر.

فمثلًا من المذاهب التي تناولت هاتين القضيتين -أي الشكل والمعنى- تناولا مباشرا مذهبَا *"التعلُّم الضمني"* "*Implicit learning*" و*"التعلُّم الصريح"* "*Explicit learning*"[٨].

ومن المفاهيم المهمَّة التي ترتبط ارتبطًا وثيقًا بمفهومَي المعنى أو الشكل في تعليم اللغة مفهومَا *"الدقة"* "*Accuracy*" و*"الطلاقة"* "*Fluency*"، فأسلوب التركيز على الشكل يهتم بـ *"الدقة"*، بينما يهتمُّ أسلوب التركيز على المعنى بـ *"الطلاقة"* (ÇELIK، 2015، ص: ٥)[٩].

بنـاء علـى المقدمـة السـابقة يتضـح لنـا أن هنـاك أسـلوبين تعليميـين في فصـول تعليـم اللغـة لغـة ثانيـة، كل مـن هذيـن الأسـلوبين يقـدم تصـورًا لتدريـس النحـو، أحـد هذيـن الأسـلوبين يعـرف بالتركـيز علـى الشـكل، والآخـر: يعـرف بالتركـيز علـى المعـنى، ويحـاول الباحـث ههنـا أن يسـلط الضـوء علـى هذيـن الأسـلوبين مبينًـا عـددا مـن المصطلحـات والمفاهيـم المتصلـة بهمـا، بالإضافـة إلى بيـان سـياق كل منهمـا ومحاولـة الكشـف عـن سـماتهما في فصـول تعليـم اللغـة.

١- أهداف البحث:

هدف البحث إلى:

١. التمييز بين ثلاثة أنواع من أنواع التعليم في فصول تعليم اللغة لغة ثانية، وهي: التركيز على الـمُتعمَّد على الشكل، والتركيز العرضي على الشكل، والتركيز على المعنى.

٢. الكشـف عـن سـمات التعليـم الـذي يركـز علـى الشـكل بنوعيـه أو المعـنى في فصـول تعليـم اللغـة لغـة ثانيـة.

٢- أسئلة البحث:

١. مـا مفهـوم التعليـم الـذي يركـز علـى الشـكل بنوعيـه الـمُتعمَّد والعـرضي في فصـول تعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة؟

٢. ما مفهوم التعليم الذي يركز على المعنى في فصول تعليم اللغة لغة ثانية؟

٣. ما سمات التعليم الذي يركز على الشكل بنوعيه؟

٤. ما سمات التعليم الذي يركز على المعنى؟

٣- منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته أهداف الدراسة الحالية.

١. **الشكل والمعنى في تعليم اللغة:**

الحديـث عـن الشـكل في تعليـم اللغـة قديـم جديـد في ذات الوقـت؛ فهـو قديـم باعتبـار الطـرق التقليديـة الـتي كانـت ومـا زالـت تُسـتخدَم في تعليـم اللغـة، ومـع ظهـور المذهـب التواصلـي

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

-الذي كان أهم عامل في ظهوره هو تلك الطرق التقليدية- ظهرت كثير من الدعوات التي تطالب بالتخلِّي عن تلك الطرق، والاتجاه إلى طرق وأساليب جديدة تركِّز على المعنى، وظلَّت هذه الدعوات هي السائدة، حتى بدت تطوُّرات جديدة في الأبحاث النظرية والتجريبية، خصوصًا في أبحاث اكتساب اللغة الثانية تدعو إلى التركيز على الشكل من جديد، وذلك ما تؤكده (الوزان، ٢٠٢٠)، حيث تقول: "إن قصور الأسلوب التقليدي المتمثِّل في طريقة (النحو والترجمة) في تركيزه على قواعد اللغة على حساب المعنى، وعجزه عن تمكين الطلاب من القدرة على التواصل بشكل سَلِس مع مجتمع اللغة، فضلًا عن عدم كفاية النهج التواصلي في تركيز اهتمامه على المعنى، والطلاقة على حساب الدقة؛ أدَّى إلى ظهور نهج جديد يُعرَف بنهج (التركيز على الشكل)".

وربما يُتصوَّر من خلال الطرح السابق أن الحديث عن التدريس القائم على الشكل ما هو إلا عودة للتدريس بالطرق التقليدية، ولكن الموضوع أوسع من ذلك كما سيتضح معنا.

وقبل الدخول إلى تفصيلات الموضوع أشير إلى أن عددًا من الباحثين وضعوا مصطلحات مختلفة لبعض طرق التدريس المرتبطة بتدريس الشكل والمعنى في فصول تعلُّم اللغة الثانية/الأجنبية، وكان هناك جدل كبير حول هذه المصطلحات ودقتها (Long,1991 , Doughty & Williams, 1998b, Ellis, 2001)(١٠)، وتُعَدُّ المصطلحات الأكثر استخدامًا هي تلك التي وضعها (Long, 1991)، حيث وضع المصطلحات الآتية التي تحمل فروقًا متعددة: ١) التركيز على الأشكال(١١) "Focus on forms"، ويكون فيه التركيز على تدريس الأشكال النحوية منفصلةً بدلًا من التركيز على الجوانب الاتصالية -على سبيل المثال طريقة القواعد والترجمة-. ٢) التركيز على المعنى "Focus on meaning"، ولا تهتم هذه الطريقة بالتركيز على الأشكال النحوية المستخدَمة في الاتصال، بل يكون التركيز فقط على تعليم التواصل. ٣) التركيز على الشكل "Focus on form"، وتركِّز هذه الطريقة على التوازن بين التركيز على الأشكال والتركيز على المعنى، فالتركيز على الشكل يتكوَّن من تركيز عَرَضي على السِّمات النحوية، ويحدث هذا التركيز أثناء الاتصال من قِبَل المعلم أو الطلاب (Long & Robinson,1998)(١٢).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفيما يأتي يعرض الباحث هذه الأساليب بمزيد من البيان والتفصيل، من حيث المصطلحات وترجمتها ومفهومها، وسماتها.

٢. **التركيز على الشكل: المصطلح، والمفهوم:**

مصطلح الشكل من المصطلحات المتداوَلة في الفنون المختلفة؛ وهو من هذا المنطلق يحمل مضامين مختلفة باختلاف الفن الذي يتناوله، كما أنه مصطلح أصيل في الدراسات اللغوية التراثية التي دارت حولها كتب كثيرة ومؤلَّفات(١٣)، وهذه الدراسات منها ما يستعمل مصطلح الشكل، ومنها ما يستعمل مصطلحات أخرى بمفهومٍ مرادفٍ لمفهوم الشكل، مثل مصطلحات: المبنى، والصيغة، واللفظ.

والعجيب أن مصطلح الشكل على شهرته لا تكاد تجد له تعريفات تُوضِّح المقصود به، خاصة في الكتب اللغوية العربية المعاصرة، وكأن المراد منه مفهوم ومستقرٌّ في الأذهان(١٤)، إلا أن اتساع المصطلح وتنوُّع دلالته يُحتِّم تعريفه ضمن حقل الدراسات اللغوية، ومن أهم تعريفات مصطلح الشكل تعريفه بأنه: "الصور اللفظية المنطوقة أو المكتوبة على مستوى كل جزء من الأجزاء التحليلية للتعبير الكلامي، أو على مستوى التركيب الكلامي كله" (الساقي، ١٣٩٧، ص: ١٨٠).

ويُعرِّفه آخرون بأنه: "المقابل الحسي أو المادي للمعنى ووسيلة أدائه، سواء أكان أقل من كلمة أم كلمة أم أكثر منها، ونعني بذلك التركيب والجملة عمومًا، وسواء أكان مستقلًّا بالنطق أم غير مستقل به"(١٥) (حامد، ٢٠٠٢، ص: ٢٥).

وهناك معنى آخر مستعمَل في بعض الأبحاث لمصطلح الشكل ألا وهو النحو، أو الإعراب، وهو استخدام شائع وأخصُّ من الاستخدام السابق.

أما أدبيات اللغة الإنجليزية فتقدِّم لنا مصطلحات متعدِّدة يمكن أن تكون مرادفة لمصطلح الشكل المتداوَل في الدراسات التراثية(١٦)، ومن أهم هذه المصطلحات مصطلح "Form" الذي دار حوله جدل كبير في أبحاث اكتساب اللغة، وتُعَدُّ كتابات مايكل لونغ من أهم الكتابات في هذا المجال، حيث تبنَّى مفهومًا خاصًّا لهذا المصطلح، واستحدث مصطلحًا

آخر وفرَّق بينهما، وهذان المصطلحان هما: Forms"" بصيغة الجمع، الذي يترجمه بعض الباحثين بـ "الصيغ / التراكيب"، كما عند (الشويرخ، ٢٠٠٩، ص١٦)، وفي (الشويرخ، ب١٤٣٨، ص: ٥٨)، ويترجمه آخرون بـ "البُنى والنحو"، كما عند (العصيمي، ١٤٤٠، ص: ١٢٠)، ويُترجَم أيضًا بـ "الشكليات"(١٧)، كما عند الشمري وميغري في (بيناتي وفان باتن، ١٤٣٨، ص: ١٢٥)، أما المصطلح الآخر الذي تبنَّاه لونغ في كتابته فهو "Form" بالمفرد، والذي تتفق ترجمة هؤلاء الباحثين وغيرهم على ترجمته بـ "الشكل".

وقد تناول لونغ مصطلح الشكل في أبحاثه باعتباره أسلوبًا من أساليب تدريس اللغة، وأصبح هذا الأسلوب موضوعًا رئيسًا في العديد من المقالات البحثية التجريبية والوصفية، بل أصبح مصدر حماسة كبيرة لمعلمي اللغة الإنجليزية والباحثين، لدرجة أن الكثيرين امتدحوه كما لو كان المعجزة التي كانوا يبحثون عنها دائمًا (Poole, 2005).

وسبب الحماس الكبير لهذا الأسلوب هو ما واجهه المعلمون من مشكلاتٍ في الطرق المعتمدة على المنهج التواصلي(١٨)، حيث نشأ مفهوم التعلُّم بالتركيز على الشكل عندما أوضح بعض الباحثين مثل (Lyster,1998: Swain,1998 مذكور في Shatery ،Zaferanieh & Saeidi, 2012) أن متعلِّمي اللغة الثانية لا يمكنهم تحقيق مستويات عالية من الكفاية اللغوية من خلال التعلُّم بالتركيز الكامل على المعنى، وهذا ما يُؤكِّده (Widdowson, 1998)؛ إذ يرى أن المتعلمين لا يتمكَّنون بسهولة من معرفة نظام اللغة الهدف من الأنشطة التواصلية، لذلك قد تكون هناك حاجة إلى شكل من أشكال التركيز التعليمي على الخصائص اللغوية والنحوية لتطوير لغتهم البينية (Ellis, 2006).

والسبب المشار له يُعَدُّ السبب الأبرز الذي دعا لونغ إلى اقتراح أسلوب التركيز على الشكل، وهو هنا يفرِّق بين مصطلحين يستعملهما للتركيز على الشكل، ويحمل كل منهما مفهومًا خاصًّا، فالمصطلح الأول: "Focus on Forms"، ويُقصَد به: التركيز على عرض عناصر منفصلة من القواعد، والمفردات، والوظائف، والمفاهيم في وقت واحد، مثل عرض جزئية نحوية عرضا تقليديا (Long, 1991).

أما المصطلح الآخر فهو "Focus on Form"، ويعرِّفه بأنه: "نهج يلفت نظر المتعلمين بشكل واضح إلى العناصر اللغوية التي تبرز عفويًّا في دروس تركِّز على المعنى أو التواصل

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بشكل رئيس" (الوزان، ٢٠٢٠)، ويعرِّفه أيضًا في بحث آخر بأنه: تحويل الانتباه إلى تركيز عَرَضي على العناصر اللغوية من قِبَل المعلم/الطالب أو أكثر من طالب، والتي تنتج بسبب المشكلات الملحوظة في الفهم أو الإنتاج (Long & Robinson,1998).

ومن خلال التعريفين السابقين يمكن أن نفهم من مصطلح "Focus on Forms" أنه أسلوب مُتَعمَّد للتركيز على الشكل، أما المصطلح الآخر "Focus on Form"، فهو أسلوب عَرَضي للتركيز على الشكل.

والتركيز العَرَضي على الشكل كما عرَّفه (Long, 1991) من قبل: أسلوب للتدريس كان التركيز الأساسي فيه على المعنى والتواصل، مع توجيه انتباه المتعلمين للعناصر اللغوية فقط عندما تظهر بشكل عَرَضي في الدروس.

هنا كان المعلم والمتعلم يهتمَّان في المقام الأول باستخدام اللغة استخداما تواصليا، وليس بتعلُّم اللغة، ومع هذا التركيز على المعنى قد تنشأ مناسبات يختار المشاركون فيها التركيز على الشكل، أو يحتاجون إلى التركيز عليه، بعد ذلك أتاح التركيز الـمُتَعمَّد على الشكل فرصة للمتعلمين لأخذ وقت مستقطع من التركيز على بناء الرسالة، من أجل الانتباه إلى أشكال لغوية مُحدَّدة، والانتباه إلى المعنى الذي يدركونه (Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2002).

ثم ميَّز (Long, 2000) بين الأسلوب السابق وما أسماه بالتركيز الـمُتَعمَّد على الشكل الذي يتألَّف من عرض مُسبق للعناصر اللغوية المنفصلة كما هو مخطَّط في دروس القواعد التقليدية، وأضاف في سياق آخر أن التركيز الـمُتَعمَّد على الشكل هو عرض للتراكيب اللغوية المنفصلة وتطبيقها بصرف النظر عمَّا يستلزمه المعنى (Long & Robinson, 1998).

ويُوضِّح كلٌّ من (Long & Robinson, 1998) تصورهما عن التركيز على الشكل؛ فهما يريان أن التركيز على الشكل يختلف عن طرق التدريس التي تهدف عامة إلى تعليم قواعد نحوية مُحدَّدة بدلًا من تقديمها في سياق اتصالي، هذا النوع من التدريس الذي يُطلق عليه كلٌّ من لونغ وروبنسون [Focus on Forms] (التركيز الـمُتَعمَّد على الشكل) قد ظهر في مناهج وطرق، مثل التدريس المبني على المواقف والطريقة السمعية البصرية، حيث يُظهِر المتعلمون إتقانًا للتراكيب النحوية المقدَّمة إتقانا متسلسلا، وتكون غير تواصلية؛ بمعنى أنهم لا يُعزِّزون تطوير اللغة الثانية التي تُمكِّن المتعلمين من الانخراط في التواصل الحقيقي.

هذه الطبعة إهداء من المجمع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بالإضافة إلى ذلك يُركِّز هذا الأسلوب على صيغ نحوية مُحدَّدة ومستهدَفة في اللغة الثانية التي يمكن للمُدرِّس تلقينها لطلابه، إذن أسلوب التركيز المُتَعمَّد على الشكل يتمحور حول المعلم، وفي المقابل فإن التركيز العَرَضي على الشكل يتمحور حول المتعلم؛ نظرًا لاستجابته لاحتياجات المتعلمين المتصوَّرة بطريقة طبيعية (Poole, 2005).

وفي سياق التفريق بين الأسلوبين يذكر عدد من الباحثين فروقًا أخرى، فمثلًا يرى كلٌّ من (بيناتي وفان باتن، ١٤٣٨، ص: ١٢٥) أن التركيز العَرَضي على الشكل يُشير عمومًا إلى كل نوع من التدخل الذي يجلب انتباه المتعلم في آنٍ واحد إلى كلٍّ من المعنى والكيفية يُربط بها الشكل بالمعنى، ويُشيران إلى أن ذلك يحدث عادةً في سياقات التواصل الطبعية كما في حالة الصوغات[١٩]؛ حيث يُنتج المتعلم أثناء الانهماك في المحادثة كلامًا لا يشبه كلام الناطق الأصلي، فيستجيب المخاطَب بصوغ ما قاله المتعلم بما يوافق كلام الناطق الأصلي بوصفه جزءًا من تعبيره على أنه قد فهم ما قاله المتعلم، فالتركيز الأساسي حينها منصب على المعنى، مع التفاتةٍ خاطفة إلى بعض السمات الشكلية (بيناتي وفان باتن، ١٤٣٨، ص: ١٢٥).

أما التركيز المُتَعمَّد على الشكل فيُعرِّفانه: "بأنه العناية الصريحة أو المُعلَنة بالخصائص الشكلية مرفوقة باهتمام محدود أو معدوم بالمعنى، فالمُدرِّسون الذي يُدرِّبون الطلاب عبر تدريبات الترويض[٢٠] التي تعتمد على التكرار منخرطون في التركيز على الشكليات، والأنشطة التي من قَبِيل ملء الفراغات التي لا يتعيَّن فيها على المتعلم أن ينتبه إلى معنى الجملة من أجل أن يُكملها هي تدريبات تركز على الشكل" (بيناتي وفان باتن، ١٤٣٨، ص: ١٢٥).

ووفقًا للتقسيم الذي اقترحه لونغ للتمييز بين هذين الأسلوبين ترى (الوزان، ٢٠٢٠) أن التركيز المُتَعمَّد على الشكل هو تركيز استباقي، حيث يتوقع المعلم في هذا النوع من التركيز على المشكلات اللغوية التي يمكن أن يتعرَّض لها الطلاب، ومن ثَمَّ يُعِدُّ المواد التعليمية المناسبة على أساس الشكل اللغوي الذي يتوقع أن يواجه الطلاب فيه مشكلة، وتُدرَّس القواعد وفق هذه الطريقة تدريسا صريحا عن طريق تقديم شروحات عن الشكل المراد التركيز عليه.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

أما التركيز العَرَضي عند (الوزان، ٢٠٢٠) فهو تركيز تفاعلي لا يحتاج المعلم فيه إلى تخطيط مُسبق، بل لا بدَّ له أن يكون قادرًا على التعامل مع المشكلات اللغوية المتعدِّدة للمتعلمين، بحيث يكون مستعدًّا للتعامل مع مختلف الصعوبات التي تنشأ عند التعرُّض للمدخل (النص)، وهذا يتطلَّب استجابة فورية من قِبَل المعلم لهذه المشكلات، وتُدرَّس القاعدة النحوية في هذا النوع من التركيز ضمنيًّا، أي دون الحاجة إلى الكثير من الشروحات والتفصيلات.

ويرى كلٌّ من (Ollerhead & Oosthuizen, 2005) أن أسلوب التركيز الـمُتَعمَّد على الشكل يعتمد على تدريس العناصر اللغوية المنفصلة مثل الكلمات والقواعد اللغوية والمتلازمات اللفظية... إلخ، تدريسا صريحا، بينما يتضمَّن أسلوب التركيز العَرَضي على الشكل –الذي يعتمد على نظرية ضعيفة من الناحية التواصلية– إستراتيجيات تجذب انتباه المتعلمين إلى شكل أو خصائص التراكيب الـمُحدَّدة ضمن سياق ذي معنى.

ومعرفة الفرق بين الأسلوبَين مهمَّة جدًّا، خاصة عند الحديث عن السلبيات؛ إذ إن أغلب الباحثين الذين ذكروا مآخذهم على أسلوب التركيز على الشكل إنما قصدوا التركيز الـمُتَعمَّد على الشكل كما سيتَّضح لاحقًا، وهذه أهم الفروق بين الأسلوبين من وجهة نظر الباحث:

جدول (٢-٢) الفروق بين التركيز المتعمد على الشكل والتركيز العَرَضي على الشكل

التركيز المتعمد على الشكل	التركيز العَرَضي على الشكل
تدرس القواعد تدريسا تقليديا ومنفصلا.	تدرس القواعد وفق الحاجات التواصلية للمتعلمين.
لا يُركِّز على المعنى.	يهتم بالمعنى.
تركيز استباقي.	تركيز تفاعلي.
يُركِّز على المعلم.	يُركِّز على المتعلم.
منهج دراسي يعتمد على القواعد اللغوية.	منهج دراسي يعتمد على المهام / الإجراءات.
تصحيح مباشر للأخطاء وتغذية راجعة فورية.	تصحيح الأخطاء ليس مباشرًا ويمكن تأجيله.
لا يهتم بالأنشطة التواصلية.	يهتم بالأنشطة التواصلية.

ومع هذا التفريق بين المصطلحين الذي وضعه لونغ، وتبعه عليه ثُلّة من الباحثين، يرى آخرون أن هذين المصطلحين قد يُحيط بهما بعض الغموض، ولا يَبدُوان واضحَين؛ وذلك بسبب عاملين؛ أولهما: ميل بعض الباحثين (Dekeyser 1998; Lightbown 1998, 2000) إلى استخدام "التركيز على الشكل" للإشارة إلى أي أسلوب يتضمَّن تعليم القواعد اللغوية، وبما في ذلك "التركيز المُتعمَّد على الشكل"، و"التركيز العَرَضي على الشكل". ثانيهما: أن أحد المقالات المهمة (Norris & Ortega, 2000 مذكور في Sheen, 2003) التي راجعت عددًا من الدراسات ذات الصلة بهدف المقارنة بين فعالية هذين الأسلوبين في تعليم اللغة؛ خرجت بمجموعة من المعايير التي يستوفيها أسلوب "التركيز على الشكل"، وهي: (أ) تصميم المهام التي تساعد في تعزيز تفاعل المتعلم على المعنى قبل الشكل. (ب) السعي لتحقيق أساسيات المهام التعليمية وتوثيقها، وأن يكون التركيز على الشكل تركيزا تلقائيا. (ج) السعي للتأكد من تيسير عملية التعلُّم. (د) توثيق العمليات العقلية للمتعلم "الملاحظة". وإذا ما تأملنا في هذه المعايير نجد أنها تنصب على التعليم العرضي للشكل لا التركيز المتعمد على الشكل؛ وبالتالي نجد أنهم لا يُفرِّقون بين الأسلوبين.

ويؤيـد هـذا الاتجـاه -أي عـدم التفريـق بـين الأسـلوبين- مـا ذكـره كلٌّ مـن (Doughty & Williams, 1998b) مـن أنـه نشـأت معضلـة اصطلاحيـة ناجمـة عـن هـذه الاسـتخدامات؛ لأن التركـيز على الشـكل -في الواقـع العملـي- يمكـن أن يُشـير إلى التركـيز العَـرَضي علـى الشـكل، أو التركـيز الـمُتَعمَّد علـى الشـكل، ولذلـك يوصيـان بتجنُّـب اسـتخدام مصطلـح التركـيز العـرضي علـى الشـكل؛ ومـع ذلـك فقـد تجاهـل الباحثـون في اكتسـاب اللغـة الثانيـة هـذه التوصيـةَ الصائبـة، ممـا أدَّى إلى أن يصبـح مصطلـح التركـيز العـرضي علـى الشـكل مصطلحًـا شـائعًا علـى الرغـم مـن عـدم اتسـاقه (Loewen, 2011).

ومـن أشـهر التعريفـات الـتي تبنَّـت عـدم التفريـق بـين المصطلحـين وأكثرهـا تكـرارًا هـو تعريـف (Spada, 1997 مذكـور في Loewen, 2011)، الـذي يُعـرِّف التعلُّـم بالتركـيز على الشـكل علـى أنـه: أيُّ جهـد تربـوي يُسـتخدم لجـذب انتبـاه المتعلمـين إلى شـكل اللغـة، إمـا ضمنيـا وإمـا صريحـا.

ويـرى أحـد أهـم الباحثـين في التركـيز علـى الشـكل والمعـنى وهـو (Ellis, 2001, p 13) أن مصطلـح الشـكل يتضمـن كُلًّا مـن المعـنى والتركيـب، ويُسـتخدم بهـذا المعـنى اسـتخداما شـائعا في الكتـب الدراسـية الحديثـة، وفي الأنشـطة الـتي يُقصَـد بهـا التركـيز على المعـنى في المقـام الأول (Ellis, 2001, p1-2)؛ لـذا نـرى أن (Ellis, 2001) يُعـرِّف التركـيز على الشـكل بأنه: أي نشـاط تعليمي مخطَّـط أو عـرَضي يهـدف إلى حَـثِّ متعلمـي اللغـة علـى الانتبـاه إلى الأشـكال اللغويـة، ويشـمل ذلـك الأسـاليب المتَّبَعـة التقليديـة المسـتنِدة إلى المناهـج البنيويـة، وكذلـك الأسـاليب الأكـثر تواصُليـة الـتي ينبثـق الاهتمـام بالشـكل فيهـا مـن الأنشـطة الـتي تُركِّـز أساسًـا علـى المعـنى.

ويُشـير كلٌّ مـن (Doughty & Williams, 1998b مذكـور في Yu, 2013) إلى أن المبـدأ الأسـاس للتعليـم بالتركـيز علـى الشـكل هـو وضـوح كُلٍّ مـن المعـنى والاسـتخدام بالفعـل لـدى المتعلـم في الوقـت الـذي يُلفـت فيـه الانتبـاهُ إلى النظـام اللغـوي الـلازم للحصـول علـى المعـنى. كمـا أنهمـا يُؤكِّـدان علـى أن التركـيز العَـرَضي علـى الشـكل والتركـيز الـمُتَعمَّد علـى الشـكل ليسَـا طَـرفَيْ نقيـضٍ حسـب مـا ينظـر لهمـا بعضهـم.

وهـذا الاتجـاه الـذي يتبنَّـى التكامـل بـين الأسـلوبَين وعـدم وجـود تعـارُض بينهمـا يُعطـي أيضًـا أولويـة للتركـيز على المعـنى مـن خـلال التركـيز على الشـكل، وبهـذا الاعتبـار يـرى بعـض الباحثـين

أن أسلوب التركيز على الشكل ما هو إلا محاولة لتحقيق التوازن بين المعنى والشكل في سياق التعلُّم، حيث يكون التركيز الرئيس على المعنى (Grim, 2005 مذكور في Celik,2019)، وهذه هي نفس الفكرة التي طُوِّرت لاحقًا عند (Long, 1991)، حيث أصبح التوجه الرئيس لهذا الأسلوب عنده أن يتعلَّم الطلاب اللغة في بيئة تواصُلية، وأن يكون التركيز الرئيس على التواصل، ولكن في نفس الوقت تُعرض المفردات اللغوية عَرَضيا في النصوص المقدَّمة، ثم يُطلَب من الطلاب استخراج بعض القواعد منها.

وعليه فإن التوجيه الحديث لأسلوب التركيز على الشكل يرى أنه طريقة في التدريس تتعامل مع الشكل اللغوي في سياق تُعطى فيه الأولوية للنشاط التواصلي (Ellis, Basturkmen & Loewen, 2002).

ويُوضِّح (Çelik, 2015) هذه الفكرة إيضاحا أكبر، حيث يُصنِّف التركيز العَرَضي على الشكل إلى أسلوبَين فرعيَّيْن وفقًا لكيفية التعامل معه في بيئة التعلُّم، ومع التعامل معهما على أن كلَّ واحد منهما أسلوب مستقلٌّ، إلا أن كليهما يحدثان في بيئة تواصُلية، فالأسلوب الأول: التركيز العَرَضي على الشكل: تكون الأشكال اللغوية فيه ليست مُحدَّدة مسبقًا، وتُعرض تلقائيًّا في أثناء الدروس؛ لأن أداء المتعلمين أو احتياجهم يُحدِّدان موضع المشكلات، وفي هذه الحالة بالتأكيد قد تُعرض مجموعة عشوائية من الأشكال في وقت واحد، وهذا يعني أن المهام لا تتَّسم بالتركيز على شكل بعينه، بل يكون التعامل مع أشكال عامَّة من اللغة دون أي تخطيط دقيق، أما الأسلوب الآخر – التركيز الـمُتَعمَّد على الشكل – فهنا تصمَّم الأنشطة التواصُلية خصيصًا؛ بحيث تتضمَّن أشكالًا لغوية مُحدَّدة مسبقًا، وتأتي الأشكال اللغوية بالتوازي مع ما سبق التخطيط له، وعلى عكس الأسلوب الأول يكون اختيار الأشكال اللغوية اختيارا محدَّدا.

ويذهب بعض الباحثين إلى أبعد من تلك التقسيمات، حيث يرون أن التركيز على الشكل ما هو إلا نوع من التدريس يحمل مبادئ تدريس اللغة اتصاليًّا، ومن هذه المبادئ: التواصل الطبيعي باللغة، والتمركز على الطالب، كما أن هذا الأسلوب يحافظ –في نفس الوقت– على قيمة التدريس الضمني للتراكيب النحوية للشكل، وكذلك التدريس الصريح (Poole, 2005).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وتأسيسًا على ما سبق فإن الباحث يتفق مع (الوزان، ٢٠٢٠) فيما ذهبت إليه من أن أسلوب التركيز على الشكل من حيث العموم يهدف إلى "حَثِّ متعلمي اللغة الثانية على ملاحظة الأشكال اللغوية في المدخلات (النصوص) بُغية مساعدتهم على تطوير مستواهم اللغوي في تعلُّم اللغة الثانية" ، أي أن الشكل اللغوي يُعَدُّ "وسيلة لفهم المعنى، من خلال تمكين متعلمي اللغة الثانية من إنشاء علاقات بين المعنى الذي يتعرضون له في المدخل (النص)، وأشكاله اللغوية التي تعبِّر عنه، ويتمثل دور المعلم في تعزيز الملاحظة اللغوية للشكل المراد التركيز عليه، وذلك بإبرازه بطريقة فاعلة، عن طريق صوغ مهام ضمن نشاطات تركِّز على المعنى بالدرجة الأولى" (الوزان، ٢٠٢٠).

٣. سمات [٢١] التعليم الذي يُركِّز على الشكل:

بدايةً هناك فرضية يتبنَّاها بعض الباحثين، وهي أن أسلوب التركيز على الشكل مُستمَد من العمليات الإدراكية العامَّة، وهذا يستلزِم التركيز على تعلُّم المهارات، ومن ثم يُمكن أن يوصف أسلوب التركيز على الشكل بأنه "أسلوب لتعلُّم المهارات" (Sheen, 2003). وبناءً عليه فإنه عند من يتبنَّى هذا الاتجاه يمرُّ أسلوب التركيز على الشكل بثلاث مراحل: ١- توفير فهم للقواعد من خلال مجموعة متنوعة من الوسائل (منها الشرح باللغة الأولى، والإشارة إلى الاختلافات بين اللغة الأولى والثانية). ٢- تمارين تنطوي على استخدام القواعد في كل من الأنشطة التواصلية وغير التواصلية من حيث الفهم والتطبيق. ٣- توفير فرص متكرِّرة للاستخدام التواصلي للقواعد لتعزيز التطبيق التلقائي والدقيق (Sheen, 2003).

ومن ناحيته يُشدِّد (Doughty, 2001 مذكور في Çelik, 2015) على أن العامل الذي يُميِّز أسلوب التركيز على الشكل عن الأساليب التعليمية الأخرى هو تركيز هذا الأسلوب على الطلاب، وتركيزه على الشكل والمعنى والاستخدام خلال حدث إدراكي مُحدَّد، ومِن ثمَّ يكون تركيز الطلاب مُنصبًّا على الشكل والتواصل في آنٍ واحد، ويُؤكِّد أيضًا العنصر الجوهري لفهم التركيز على الشكل من الناحية النظرية، وهو حاجته الشديدة للتركيز على الشكل المقترن بالتفاعل التواصلي بشكل مستمر (Doughty & Varela's, 1998 مذكور في Loewen, 2011).

ويرى آخرون أن السمة الأبرز لأسلوب التركيز الـمُتَعمَّد على الشكل عندما يكون التدريس يعتمد على تدريس أجزاء من القواعد بوصفها وحدات مُنفصلة تُرتَّب حسب تعقيدها اللغوي، حيث يُتعامل مع اللغة باعتبارها هدفًا للدراسة، ويُنظر إلى تدريس اللغة على أنه نشاط يجب ممارسته منهجيا، وأن المتعلمين طلابٌ وليسوا مستخدِمين للغة (Ellis, 2001). كما أن التركيز على الشكل عندهم يُتيح للطلاب تعلُّم القواعد تعلما استنتاجيا[٢٢]، مع تطبيق القواعد التي تعلَّموها على الإنتاج الشفوي (Nishimura, 2000 مذكور في Celik, 2015).

ويرى أنصار التعليم القائم على الشكل أن الطلاب لن يتمكَّنوا من تحقيق مستوى عالٍ من الكفاية اللغوية بدون التركيز على الشكل، وأن التعليم القائم على المعنى لن يكون وحده كافيًا لتمكين الطلاب من اكتساب الكفاية اللغوية (Çelik, 2015)؛ لذا يعتقد أنصار التركيز على الشكل أن الدقة اللغوية شرط أساسٌ للتعلُّم الفعَّال للغة الثانية، ويرون أيضًا أنه ينبغي أن تُمنح الأولوية في التدريس للتركيز على العناصر اللغوية (Çelik, 2015)، وذلك يكون من خلال التركيز على تصحيح الأخطاء اللغوية التي تحدث من المتعلمين.

ويُشير كلٌّ من (Norris & Ortega, 2001) إلى أنه يمكن اعتبار أي أسلوب تعليمي أسلوبًا يُركِّز على الشكل إذا كان يستوفي المعايير الآتية:

- حينما يركز الطلاب على معنى التركيب قبل التركيز على الشكل في المهمات اللغوية التي يكون فيها التركيز على الشكل ضروريًّا لإنجاز المهمَّة بنجاح.
- عندما يكون تدريس الشكل قائم على تحليل احتياجات الطالب.
- عندما يُلفت انتباه الطلاب في سياق التعلم إلى الشكل بوضوح؛ ولكن بطريقة موجزة؛ وبالتالي يُحقِّقون أمرين: أهمية التركيز على الشكل، ولكن في سياق ذي معنى.

ويرى كلٌّ من (Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2002) أن أسلوب التركيز على الشكل ينطوي على السمات الآتية: أ) لا يُطبِّق التعلُّم السلبي[٢٣]، ويُولي التفاعل بين الطلاب أهميةً أساسية، بالإضافة إلى وجود ممارسات يمكن ملاحظتها في سلوك المتعلمين. ب) تُمنَح الأولوية لاستخدام اللغة في التواصل، وتقديم العناصر اللغوية يكون عرَضًا. ج) يعتبر هذا النوع من التعلُّم شاملًا، حيث تقدَّم فيه أشكال مختلفة من القواعد بدلًا من قاعدة واحدة أو جزء منها.

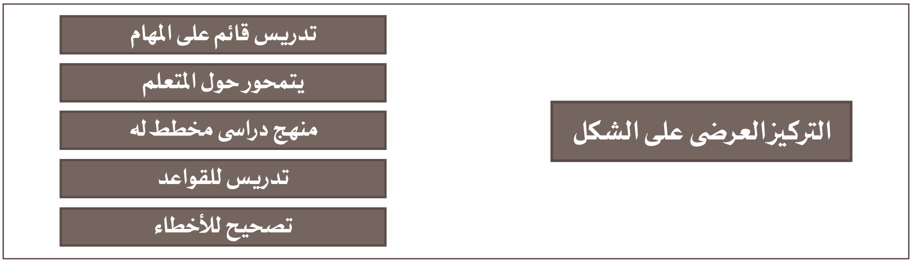
هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

ويرى (Ellis, 2001) أن هناك مجموعة من السمات المهمَّة في أسلوب التركيز على الشكل، وهذه السمات تعكس رؤيته وتصوُّره الخاص، ويذكر هذه الخصائص على النحو الآتي:

- يحدث في خطاب يتمحور حول المعنى.
- يمكن ملاحظته، أي أنه يحدث تفاعليا.
- عرَضي، أي أنه غير مخطَّط له مسبقًا.
- تركيز عابر ومؤقَّت.
- شامل، أي أنه يتعامل مع عدة أشكال لغوية مختلفة في سياق واحد.

أما (Çelik, 2015) فيذكر مجموعة من الخصائص التي يرى أنها خصائص أساسية في التعليم الذي يركز عرَضيًّا على الشكل، يقدِّمها في الشكل الآتي:

الشكل (٢-١) خصائص التركيز على الشكل عند Celik



ونلاحظ مما سبق أن الباحثين يذكرون سمات متنوعة لكلا الأسلوبين، أي التركيز المُتَعمَّد على الشكل والتركيز العَرَضي على الشكل؛ لذلك نجد اختلافًا وتبايُنًا في هذه السمات عند الباحثين، كما أن اختلاف السمات يعود في الأصل لاختلاف مفهوم التركيز على الشكل كما أسلفت سابقًا، وبناءً عليه يرى الباحث أن يذكر ما يراه مهمًّا من سمات التركيز على الشكل؛ مراعيًا في هذه السمات القاسم المشترك بين كلا الأسلوبَين:

١. يُركِّز على الدقة اللغوية.
٢. يُركِّز على تصحيح الأخطاء.
٣. يُركِّز على تدريس القواعد خصوصًا، والعناصر اللغوية عمومًا.

٤. يستخدم أساليب من شأنها أن تُبرِز الأشكال اللغوية.
٥. يستلزم منه استدعاء القدرات المعرفية الإدراكية، مثله مثل أي تعلُّم.
٦. أنشطته يجب أن تمارَس منهجيا.

٤. التركيز على المعنى: النشأة، والمفهوم:

كانت الأساليب الشائعة في تعليم اللغات هي الأساليب التقليدية كما أسلفت سابقًا، وتتمحور هذه الأساليب حول تحليل اللغة المستهدَفة لاستخراج القواعد التعليمية منها، حيث تُقسَّمُ اللغة إلى كلمات، وقواعد نحوية، تقود إلى التركيز على الشكل (Long & Robinson, 1998)، بيد أنه عند تطبيق هذه الطريقة تَبيَّن أنها لم تحقِّق النجاح المطلوب كما كان متوقَّعًا لها، وأصبح هناك نوعٌ من عدم الرضا عن الأساليب التي تركِّز على الشكل، والتي كانت تُهيمن على مجال تعليم اللغات سابقًا (Celik, 2019).

لذلك اقترح بعض الباحثين في أواخر الستينيات والسبعينيات وما بعدها من أمثال (Corder, 1967) و(Krashen, 1985) بعض الطرق التي تدعو إلى "التركيز على المعنى"؛ إذ ليس هناك حاجة إلى قضاء وقت في تدريس أجزاء منفصلة من الشكل اللغوي، وبدلًا من ذلك ينبغي أن ينصبَّ الاهتمام على استخدام اللغة في مواقف طبيعية (Krashen & Terrel, 1983)، وقد لاقت تلك الدعوات رواجًا واسعًا، وبناءً عليها انتشر تعليم اللغة تواصُليًّا، واتجه تعليم اللغات نحو التركيز على المعنى والكفاية التواصلية، خاصة في مناهج اللغة الإنجليزية لغةً ثانية (Morley, 1991 مذكور في Park, 2000)، وأصبح التعليم الذي يُركِّز على المعنى يتخذ من المنهج التواصلي أساسًا له، وتدريجيًّا فَقَدَ التدريس المباشر شعبيته بسبب عدم توافُقه مع أساليب التدريس بالتركيز على المعنى (Morley, 1991 مذكور في Park, 2000)، إذن يتَّضح أن السبب الرئيس وراء تطوُّر الأساليب التي تركِّز على المعنى هو أنها كانت ردَّ فِعل على طرق التدريس التقليدية، خصوصًا طريقة القواعد والترجمة (Celik, 2019).

ويعتقد كلٌّ من (Corder, 1967) و(Krashen, 1985) أن التركيز على المعنى في تعلُّم لغة ثانية من خلال التعرض لمدخلاتٍ مفهومة سيكون أمرًا كافيًا لاكتساب اللغة الأولى من قِبَل الأطفال صغار السن، وهو الأمر الذي ينبغي أيضًا استخدامه قاعدةً لاكتساب لغة ثانية أو لغة أجنبية.

ويُوضِّـح (Krashen, 1985) ذلـك؛ إذ يـرى أنـه إذا تعـرَّض المتعلمـون لكميَّـة معقولـة مـن المدخـلات اللغويـة علـى أسـاس منتظـم، فإنهـم سيكتسـبون اللغـة بالطريقـة المرجـوَّة، ومـن خـلال ذلـك سـيحاولون سـدَّ الفجـوة بـين مـا يعرفونـه ومـا يتعرَّضـون لـه، وبهـذه الطريقـة سيكتسـبون اللغـة خطـوة بخطـوة.

وبشـكل أوضـح فـإن (Krashen, 1985) يـرى أنـه إذا تعـرَّض الطـلاب لمدخـلات مفهومـة فسـوف يبنـون اكتسـابهم للغـة بنـاء طبيعيـا، وبهـذه الطريقـة نجـد أنـه يُمـيِّز بـين أمريـن: "الاكتسـاب" و"التعلُّـم"، ويُوضِّـح أن التعلُّـم بوصفـه عمليـة واعيـة يعمـل مراقبًـا يُصحِّـح المتعلمـون مـن خلالـه القواعـد ويتعلمونها، ويُؤكِّد هـذه القضيـة كلٌّ مـن (Norris & Ortega, 2001) إذ يريـان أن وفـرة المدخـلات اللغويـة مـع اسـتخدامٍ هـادفٍ للغـة الثانيـة في سـياقات طبيعيـة يـؤدي إلى اكتسـاب عـرَضي للغـة الثانيـة، وذلـك هـو جوهـر التعليـم الـذي يُركِّـز علـى المعـنى.

إذن الفكـرة الرئيسـة الـتي يقـوم عليهـا التعليـم الـذي يُركِّـز علـى المعـنى أنـه سـيكون بمقـدور الطـلاب تعلُّـم لغـة ثانيـة إذا اتبَعـوا ذات المبـادئ الطبيعيـة لتعلُّـم اللغـة الأولى (Long & Robinson, 1998).

ومما سبق يمكن تحديد معالم رئيسة للاتجاه التعليمي الذي يُركِّز على المعنى:

١. أن تتضمَّن الأنشطة تواصُلًا حقيقيًّا يُعزِّز من اكتساب اللغة.

٢. أن تحتوي الأنشطة على مهمَّات لغوية تُلبي احتياجات المتعلم وتعزز من عملية التعلم.

٣. أن تكـون المدخـلات اللغويـة المقدمـة للمتعلـم ذات مغـزى؛ لتُعـزِّز عمليـة التعلُّـم (Richards & Rogers ,1986).

أمـا مـن حيـث مفهـوم التركيـز علـى المعـنى بوصفـه أسـلوبًا تدريسـيًّا فيُعرِّفـه (Long, 2000) بأنـه تعلُّـم لغـة ثانيـة تعلمـا عرَضيـا أو ضمنيـا -دون أي تركيـز علـى الشـكل- ، مـن خـلال التعـرُّض لمدخـلات لغويـة كافيـة ومفهومـة وفـق المذهـب الطبيعـي لتعلُّـم اللغـة، ومـن وجهـة نظـره سـتكون هـذه خطـوة كافيـة للمتعلمـين لاكتسـاب ناجـح للغـة ثانيـة أو لغـة أجنبيـة، تمامًـا كمـا هـو الحـال في اكتسـاب الأطفـال للغـة (Celik, 2019).

وبناءً على ما سبق يمكن توضيح الفرق بين التدريس الذي يُركِّز على الشكل والتدريس الذي يُركِّز على المعنى، بأن المتعلمين في أسلوب التركيز على الشكل يقومون بأنشطة مصمَّمة خصوصا لتعلُّم أشكال نحوية مُحدَّدة، وعلى النقيض من ذلك، فإن المتعلمين في التدريس الذي يُركِّز على المعنى منخرطون في التواصل، ويبذلون جهدهم في تبادُل المعنى دون أن يكون هناك أي جهدٍ واعٍ لتحقيق الدقة النحوية (Trosborg, 1994)، بالإضافة إلى وجود اختلاف في الخصائص الاتصالية بين كلتا الطريقتين؛ فالتدريس الذي يُركِّز على المعنى يُتِيح للمتعلمين فرصًا أكبر للاستماع إلى مجموعة من وظائف اللغة والتدرُّب عليها مقارنة بالتدريس الذي يُركِّز على الشكل (Chuang, 2010).

علاوةً على ذلك فإن التعليم الذي يُركِّز على المعنى لا يتعامل مع اللغة بوصفها "هدفًا للدراسة"، ولكن يتعامل معها على أنها "وسيلة للتواصل" كما هو معمول به في بعض المنهجيات التي تركِّز على التواصل، مثل التعليم من خلال المحتوى، والتعليم القائم على المهمَّة (Yu, 2013).

ويُؤكِّد (Krashen, 1985) أنه في أسلوب التركيز على المعنى لا يُدرِّس المعلمون الطلابَ إستراتيجيات تعلُّم اللغة تدريسا خاصا، ولا المبادئ التداولية التي تحكم استخدام اللغة التواصلية، بل تكون مهمة الطلاب اكتشاف ذلك من تلقاء أنفسهم، وذلك عن طريق المهمات الواسعة التي يُشاركون فيها[٢٤].

ومن الآراء المهمَّة التي طرحها (Krashen, 1985) التي ترتبط ارتباطًا مباشرًا بأسلوب التركيز على المعنى فرضية المدخلات المفهومة، فهو يرى في هذه الفرضية: أن اكتساب اللغة الثانية يحدث عندما يعكس ظروف اكتساب اللغة الأولى، أي عندما يكون تركيز التعليم على المعنى وليس على الشكل، ويحدث ذلك عندما تكون مدخلات اللغة عند مستوى كفاية الطالب أو أعلى منه بقليل[٢٥]، وكذلك عندما تكون هنالك فرصة كافية للطلاب للمشاركة في الممارسة الهادفة لاكتساب تلك اللغة في بيئة خالية من القلق نسبيًّا.

وتُبيِّن (Duenas, 2004 مذكور في Rees, 2014) أنه بينما لا يزال الجدل قائمًا بشأن ما إذا كانت المدخلات الجديدة والمفهومة التي تحمل المعنى شرطًا كافيًا لتعلُّم مهارتي التحدث والكتابة في اللغة الهدف؛ فإنها تؤكد أن هناك أدلة بحثية كثيرة تُشير إلى ضرورة ذلك.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

وفيما يتعلق بالبحوث التي تُركز فقط على المعنى والمدخلات المفهومة، فقد جادل كلٌّ من (Long & Robinson, 1990) بهذا الخصوص، وقالا بأن مجرد التعرُّض لاستخدام اللغة والتركيز على المعنى فقط لن يكون أمرًا يُمكن الاعتماد عليه والاكتفاء به.

أخيرًا بقي أن أشير إلى مسألة جوهرية، وهي: ما المقصود بالمعنى؟ وما الذي يمكن أن يتضمَّنه؟ وما الأمور التي تحدث في أثناء التدريس يمكن أن تُصنَّف أنها تركيز على المعنى؟ والحقيقة أن الإجابة عن الأسئلة السابقة معقَّدة وشائكة؛ وذلك لسببَين يراهما الباحث، أولهما: اتِّساع مفهوم المعنى، والسبب الآخر: أن أدبيات البحث العلمي لا تكاد تذكر تفصيلًا للمعنى خصوصًا من الناحية التدريسية، وإنما مجرد إشارات وإلماحات، ومن ذلك ما ألمح إليه (الشويرخ، أ ١٤٣٨، ص: ١١٤) حيث يرى أن التركيز على المعنى يهدف "بالدرجة الأولى إلى معالجة المعاني الدلالية والتداولية للملفوظات".

أما (الساقي، ١٣٩٧، ص: ٢٠٣) فيرى أن المقصود بالمعنى "المعنى المحصَّل من استخدام الألفاظ أو الصورة الكلامية في الجملة المكتوبة أو المنطوقة على المستوى التحليلي أو التركيبي". ويُشير (حسَّان، ١٤٣٠، ص: ٢٨) إلى أن المعنى بالاعتبارات السابقة يتضمن ثلاثة أمور "أحدها: المعنى الوظيفي، وهو وظيفة الجزء التحليلي في النظام أو السياق على حدٍّ سواء، والثاني: المعنى المعجمي للكلمة، وكلاهما متعدِّد ومحتمَل خارج السياق، وواحد في السياق، والثالث: المعنى الاجتماعي أو معنى المقام، وهو أشمل من سابقَيْه، ويتصل بهما".

ومن خلال المفاهيم السابقة يمكن تقسيم التركيز على المعنى إلى جزأين؛ أولهما: التركيز على دلالات الألفاظ والتراكيب صرفية ونحوية، والجزء الآخر: التركيز على استعمالات اللغة وظيفيًّا واتصاليًّا وتداوليًّا، أي يتعلق بـ "متى يقال؟"، و"كيف يقال؟"، والجزء الأخير من مفهوم المعنى باب واسع كما لا يخفى.

وفيما يتصل بالجزء الأول من المعنى يمكن أن يُقسَّم إلى ثلاثة أقسام: المعنى المعجمي والدلالي للألفاظ، ومعاني الأبنية الصرفية، والمعاني النحوية.

- **فالمعنى المعجمي والدلالي:** يُقصَد به معنى الكلمة المذكور في المعجم، وكذلك معنى اللفظ المفهوم من السياق.

- **وأما معاني الأبنية الصرفية**: فـ"المعاني الصرفية المستفادة من الصِّيَغ المجرَّدة لمباني التقسيم"(٢٦) (الساقي، ١٣٩٧، ص: ٢٠٣)، وتنقسم المباني الصرفية في معناها إلى:

١. المعنى الصرفي للأسماء، وهو الدلالة على المسمى.

٢. المعنى الصرفي للأفعال، وهو الدلالة على الحدث والزمن.

٣. المعنى الصرفي للصفات، هو الدلالة على موصوف بالحدث.

٤. المعنى الصرفي للخوالف: ويُقصَد بالخوالف "الأساليب التي تُستعمَل للكشف عن موقف انفعالي ما والإفصاح عنه، فهي من حيث استعمالها قريبة الشبه بما يسمُّونه في اللغة الإنجليزية Exclamation " (حسان، ١٤٣٠، ص: ١١٣)، وهذه الكلمات أربعة أنواع:

- خالِفة الإخالة، ويسميها النحاة: اسم الفعل، مثل: هيهات، ووَيْ، وصَهٍ.
- خالِفة الصوت، ويسميها النحاة: اسم الصوت، مثل: (هَلَا) لزجر الخيل، و(كَخ) للطفل، و(بس) للقطة، وكذلك أصوات دعوة الحيوان، وحكاية الأصوات مثل: (هَأهَأَ) لحكاية الحك، و(طاق) للضرب، و(طَقْ) لوقع الحجر، وهلُمَّ جَرّا.
- خالِفة التعجب، ويسميها النحاة: صيغتَي التعجب، "ما أفْعَلَه!" و"أفْعِلْ به!".
- خالِفة المدح أو الذم، ويسميها النحاة: فعلَي المدح والذم، وهما: (نعم وبئس).

٥. المعنى الصرفي للضمائر بمختلف أنواعها: والمعنى الصرفي العام الذي يدل عليه الضمير هو عموم الحضور والغياب، والحضور إما أن يكون للتكلُّم مثل (أنا ونحن)، أو للخطاب، مثل (أنت)، أو للإشارة مثل (هذا)، أما الضمير الغائب فضمير شخصي: ويعبَّر عنه بـ(هو)، وضمير موصولي ويعبَّر عنه بـ(الذي).

٦. المعنى الصرفي للظروف: وهو الظرفية الزمانية أو المكانية.

٧. الأدوات: وإن لم تكن تدخل في علاقات اشتقاقية إلا أنها أحد مباني التقسيم، وتشترك جميعها في دلالتها على معانٍ عامَّة لا تُفهَم إلا من السياق، ومعانٍ وظيفية خاصة، مثل: الجر، والعطف، والمعية، والقَسَم، والاستثناء، وأدوات معاني الجُمَل؛ كالشرط، والاستفهام، والتمنِّي، والنسخ، وغير ذلك.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

والمعاني المذكورة سابقًا هي معانٍ عامَّة، وتختص بعض الأنواع بمعانٍ خاصة، فمثلًا في الأفعال تختص بالدلالة على الزمن الماضي والحاضر والطلب، وتختص الأسماء بالدلالة على الإفراد والتثنية والجمع، ... إلخ.

- **المعاني النحوية**: وهي معانٍ عامَّة وخاصة، والمعاني العامَّة هي المعاني "المستفادة من الجُمَل والأساليب بشكل عام، وتتمثَّل هذه الوظائف في دلالة الجُمَل أو الأساليب على الخبر والإنشاء، والإثبات والنفي، والتأكيد، وفي دلالتها على الطلب بأنواعه كالاستفهام، والأمر، والنهي، والعَرْض، والتحضيض، والتمنِّي، والترجِّي، والنداء، وفي دلالتها على الشرط بنوعَيه: الامتناعي، والإمكاني[٢٧]، كل ذلك باستخدام الأداة التي تحمل وظيفة الجملة أو الأسلوب، باستثناء الجُمَل التي لا تحتاج بطبيعتها إلى الأداة" (حسان، ١٤٣٠).

أما المعاني النحوية الخاصة: فهي معاني الأبواب النحوية، فالفاعل يدل على الفاعلية، والمفعول يدل على المفعولية، والحال يدل على الحالية، وهلم جَرًّا.

والحقيقة أن هذه التقسيمات مُهمَّة جدًّا في تحديد ما يمكن أن يندرج تحت التركيز على المعنى في التفاعلات الصَّفِّية من عدمه، فعلى سبيل المثال: عندما يسأل الطالب سؤالًا، فهل سؤاله هذا انصبَّ على المعنى؟ أم انصبَّ على الشكل؟ وكيف يمكننا تحديد ذلك؟ التقسيمات السابقة تساعد في الإجابة عن ذلك.

٥. **سمات التعليم الذي يُركِّز على المعنى:**

يشترك أسلوب التركيز على المعنى مع بعض المذاهب والطرق الأخرى في مجموعة من السمات كما ألمحت لذلك سابقًا؛ ومن ذلك اشتراك أسلوب التركيز على المعنى مع المنهج الطبيعي والطريقة المباشرة في سمة رئيسة، وهي إكساب المتعلِّمين اللغة الثانية بطريقة طبيعية، إضافةً إلى تسامُح المعلم مع أخطاء المتعلمين، وأنه نادرًا ما يُصحِّحها (Seedhouse, 1997).

والحديث عن تصحيح الأخطاء يقودنا إلى الحديث عن أحد أهم سمات التعليم الذي يُركِّز على المعنى، وهي التركيز على الطلاقة اللغوية وإعطاؤها الأولوية؛ لئلا يعوق التصحيح

الطالبَ عن الهدف الرئيس، وهو اكتساب اللغة، ويُقصَد بالطلاقة: "المقدرة على إنتاج لغة طبيعية بشكل سَلِس وسريع بما يتطلَّبه الموقف، وليس من الضروري أن يتَّسِم بالدقة اللغوية" (معجم وبستر مذكور في أبو عمشة، ١٤٣٩، ص: ١٩٢).

ويرى جملة من الباحثين الذين يُركِّزون على المذهب الطبيعي أن تقديم الطلاقة على الدقة توجُّه يَفترِض أن المعرفة باللغة الثانية يجب "اكتسابها" بدلًا من "تعلُّمها"؛ لأن الطلاقة في أداء اللغة الثانية ترجع إلى ما اكتسبناه، وليس ما تعلَّمناه (Krashen, 1981).

ويُذكَر أيضًا أنه لا ينبغي التركيز على الدقة في بداية التعلُّم، وبالتالي فإن المدخلات اللغوية ستُمكِّن المتعلمين في النهاية من اكتساب اللغة الهدف وتطبيقها (Grim, 2005 مذكور في Celik,2019)، لذلك يجب مَنْح الفرصة للمتعلمين لممارسة اللغة بطلاقة دون أي تركيز على الدقة، وهذا هو السبب في أن الأساليب التربوية التي تعتمد على هذا التوجُّه أكَّدت أساسا على الطلاقة بدلًا من الدقة، ومنها المذهب الطبيعي (Krashen & Terrell, 1983) والتعلُّم من خلال المحتوى، وبرامج الغمر اللغوي (Dalili, 2011).

وتنطوي الأساليب التي تركِّز على المعنى على افتراضٍ أساسي تطوَّر بمرور الوقت، وهو أن المهارات الأربع (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة) يجب أن تكون محور التركيز الرئيس في عملية التدريس، وأن ترتبط اللغة ارتباطًا مباشرًا بالحياة اليومية والاحتياجات التي يجب تلبيتها خلال التجارب الحياتية (O'Sullivan, 2001 مذكور في Celik, 2019) حيث تتمثَّل الفكرة الرئيسة في ذلك أنه ما دام التعلُّم ذا معنى فإن اكتساب اللغة يُصبح ممكنًا بقدر ما يكون السياق مفيدًا (Gardner & Wood, 2009 مذكور في Celik, 2019)، وأن إيصال الرسالة بفعالية أكثر أهميةً بكثير من التطبيق الفعلي للتراكيب النحوية التي تتَّصل بالموقف (Littlewood, 1980 مذكور في Celik, 2019)، ويتطلب تطبيق هذه الطريقة أن يكون لدى المعلمين إجراءات ملائمة للتعلُّم، وأن يكون لديهم عقلية تتكيَّف مع ضرورات الطريقة.

وعند (Krashen, 1991 مذكور في Rees, 2014) يخضع الطلاب في الصف القائم على المحتوى لاختبارٍ في المحتوى وليس اللغة، ولهذا السبب يذكر أن التركيز ينصبُّ دائمًا على المعنى وليس الشكل، ومع أنهم يخضعون للاختبار في المحتوى يعتقد أن الطلاب لن

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

يميلوا إلى مراجعة قواعدهم اللغوية وحِفْظ قوائم طويلة من المفردات، بل يستمعون عن كَثَبٍ إلى المحاضرات، ويشاركون في المناقشات والقراءات المتعلقة بالموضوع واكتساب معلومات رائعة.

أما (Williams 1995 مذكور في ÇELIK, 2015) فإنه يُؤكِّد على مجموعة من السِّمات ينبغي أن يتَّصف بها التعليم بالتركيز على المعنى، وهي:

١. التأكيد على استخدام لغة أصيلة.
٢. التأكيد على المهام التي تشجِّع على التفاوض حول المعنى بين الطلاب أنفسهم وبين الطلاب والمعلم.
٣. التأكيد على التواصل الناجح، خاصةً الذي ينطوي على المبادرة.
٤. التأكيد على الحد الأدنى من التركيز العَرَضي على الشكل، بما في ذلك: (أ) عدم التركيز على تصحيح الخطأ. (ب) التقليل من العرض الصريح لقواعد اللغة.
٥. التأكيد على استقلالية المتعلم.

أما (Çelik, 2015) فإنه يذكر مجموعة من السمات في التعليم الذي يُركِّز على المعنى، ويرى أنها سمات رئيسة، يُوضِّحها في الشكل الآتي:

الشكل (٢-٥) خصائص التركيز على المعنى عند Ceilk

ومما سبق يمكن للباحث استخلاص أهم السمات التي يتَّسم بها التعليم من خلال التركيز على المعنى:

١. أنه يُركِّز على الطلاقة في مقابل الدقة.

٢. أنه يُركِّز على اللغة الطبيعية وليس المصنوعة.

٣. أنه يُركِّز على اكتساب المهارات وتطويرها.

٤. أنه يستخدم أساليب وطرقًا تهتمُّ بالمواقف والسياقات الحقيقية، مثل: التدريس من خلال المحتوى، والمهمَّة التعلُّمية، وبرامج الغمر اللغوي.

٥. أنه لا يُقدِّم الشكل إلا من خلال التعليم الذي يُركِّز على المعنى.

٦. أنه أسلوب متمركز حول المتعلم(٢٨) "Learner-centeredness" ويُؤكِّد على استقلاليته(٢٩) "Autonomy"، وليس حول المعلم أو المنهج الدراسي.

٤- أهم نتائج الدراسة:

١. أن هناك فرقا بين التعليم الصريح الذي يركز على الشكل (المتعمَّد) والتركيز العرضي الذي يركز على الشكل من حيث طريقة التدريس والعرض والنتائج.

٢. أن المذاهب التعليمية التي تركز على المعنى والتواصل في تعليم اللغة لم تحقق النتائج المرجوة منها؛ مما نتج عنه ما يشبه العودة إلى الطرق التي تركز على الشكل.

٣. أن التركيز على الشكل يسهم في الوقاية من بعض المشكلات اللغوية التي تنتج عن المذاهب التي تركز على المعنى، كمشكلة التحجر اللغوي التي تعد أحد مشكلات التعليمية الناتجة عن التركيز على المعنى.

٥- التوصيات:

يـوصي الباحـث بأهميـة اتبـاع التوجيهـات الـواردة في الدراسـة حـول التركـيز على الشـكل وخصوصا التركـيز العـرضي منـه؛ حيـث وجـدت الدراسـة أن التعليـم الصريـح للقواعـد يسـهم في تعلـم اللغـة وتعليمهـا، كما أنـه يقـي مـن بعـض المشـكلات اللغويـة الـتي قـد تعـرض لمتعلـم اللغـة لغـة ثانيـة. كما يـوصي الباحـث بالتـوازن بـين التركـيز على الدقـة بوصفـه أحـد أنمـاط التركـيز على الشـكل والتركـيز على الطلاقـة بوصفـه أحـد أنمـاط التركـيز على المعـنى.

٦- المقترحات:

١. إجـراء دراسـة تكشـف عـن الأسـاليب والطـرق الـتي يمكـن مـن خلالهـا التركـيز المتعمَّـد أو العـرضي على الشـكل أو التركـيز المعـنى في فصـول تعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة.

٢. إجـراء دراسـة تطبيقيـة تكشـف عـن الممارسـات الفعليـة الـتي يسـتعملها المعلـم والطـلاب في التركـيز على الشـكل أو المعـنى في فصـول تعليـم اللغـة العربيـة لغـة ثانيـة، يسـتعمل فيهـا الباحـث منهـج تحليـل المحادثـة، والأدوات المقترحـة وفـق هـذا المنهـج التسـجيلات المرئيـة أو الصوتيـة والملاحظـة.

الهوامش

(١) مصطلح (الشكل اللغوي) يُطلَق ويُراد به أمور متعددة، من أهمها القواعد أو النحو، ولكنه لا يقتصر على ذلك فقط، بل يشمل البنية الخارجية للغة؛ من أصوات ومفردات وتراكيب، كما سيتَّضح معنا عند تعريف الشكل والمعنى.

(٢) ينظر على سبيل المثال قرار مجمع اللغة العربية في القاهرة، في دورته الثالثة والأربعين حول تيسير النحو العربي، حيث نص القرار على التالي: "حذف الأبواب الخاصة بكان وأخواتها من باب المبتدأ والخبر، ...، وإلغاء باب التنازع والاشتغال، لا يقدر للظرف أو للجار والمجرور متعلق بعام، ولا حاجة إلى تقدير (أن) ناصبة للفعل المضارع... إلخ).

(٣) انظر كتاب: "تجديد النحو"، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٦، ص ١١ وما بعدها.

(٤) انظر كتاب: "تكوين الجمل"، وهو مثال على الاختصار، وانظر كتاب: "النحو الواضح" فقد نص المؤلفون في مقدمة الكتاب في ص ٣، على أنهم يهدفون إلى تجديد تعليم النحو، مع ذلك قدَّموا النحو بالطرق التقليدية المعهودة مع حذف بعض المسائل والأبواب النحوية، انظر باب الأفعال الناسخة ص ١٥١ على سبيل المثال.

(٥) برز هذان المصطلحان عند الأستاذين أحمد المتوكل وعبد العليم إبراهيم "النحو الوظيفي" أو "النحو التعليمي"، في مقابل المصطلحين "النحو التخصُّصي" أو "النحو العلمي"، وإن كان المصطلح عند المتوكل يعتبر امتدادًا لنظرية النحو الوظيفي عند سيمون ديك الذي يرى أنه يوجد ترابُط بين الخصائص البنيوية للعبارات اللغوية والأغراض الإبلاغية التواصُلية، وهذا المفهوم مختلف عما طرحه عبد العليم إبراهيم في كتابه "النحو الوظيفي" الذي يقصد به التيسير والتسهيل.

(٦) أشار إلى هذا المصطلح أ.د. صالح الشويرخ، الذي عنى به: أنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة للتدريس، وأن التدريس الناجح يعتمد على دور المعلم الفعَّال، يُراجَع الموضوع في كتابه "قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية"، ١٤٣٨هـ، ص ٨٧.

(٧) ويلكنز أحد رُوَّاد المذهب الاتصالي في بريطانيا، وقد تبنَّى المجلس الأوروبي كتابته، للاستزادة حول نشأة المذهب الاتصالي انظر: ريتشاردز؛ وروجرز، "مذاهب وطرائق في تعليم اللغة"، ص ١٢٤ وما بعدها.

(٨) التعلم الضمني: هو استنباط القواعد اللغوية وتخزينها تخزينا طبيعيا وآليا دون أن يصاحب ذلك عمليات شعورية، ويتحقق ذلك من خلال مرور الإنسان بمجموعة من الخبرات التي تزخر بعدد كبير من الأمثلة التي تتضمن تلك المعرفة اللغوية (إليس، ١٩٩٤ مذكور في الشويرخ، ب١٤٣٨، ص: ٣٩)، أما التعلم الصريح: فيقصد به معالجة الدخل اللغوي مع القصد الواعي إلى استنباط المفاهيم والقواعد التي يمكن بمساعدتها أن تتملك تلك الاطرادات (بيناتي وفان باتن، ١٤٣٨، ص: ٣٩).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

(٩) الدقة تعني: استخدام الأنظمة اللغوية استخداما صحيحا وسليما، أي أنها تُعطي أولويَّة للشكل اللغوي، أما الطلاقة فتعني: المقدِرة على إنتاج لغة طبيعيَّة إنتاجا سلسا وسريعا بما يتطلَّبه الموقف، وليس من الضروري أن يتَّسم بالدقة اللغوية (معجم وبستر، مذكور في أبو عمشة، ١٤٣٩، ص: ١٩٢).

(١٠) هذا البحث المشار له صدر ضمن كتاب آخر في عام ٢٠٠٠، وكنت قد اعتمدت عليه في نسخته القديمة في أثناء كتابة الرسالة، ووجدت نسخة أحدث فيها تعديلات يسيرة؛ لذا في بعض المواضع عدلت التوثيق إلى النسخة الأحدث.

(١١) هذه ترجمة حرفية للمصطلح، وسأناقش هذه المصطلحات وترجماتها في صفحات قابلة.

(١٢) في أدبيات اللغة الإنجليزية تستخدم ثلاثة اختصارات للدلالة على المصطلحات السابقة:

١- Focus on form (FonF) or (FoF).

٢- Focus on meaning (FonM) or (FoM).

٣- Focus on forms (FonFs) or (FoFs).

(١٣) حول تاريخ هذا المصطلح ومفهومه في العلوم المختلفة: (الشكل والدلالة، حامد، ٢٠٠٢، ص: ٦).

(١٤) ويُصدِّق هذه الدعوى أن الأستاذ تمام حسَّان في كتابه ذائع الصيت "اللغة العربية معناها ومبناها" لم يُعرِّف المبنى، والمبنى -كما أشرت- أحد المرادفات المستعملة للشكل؛ بالرغم من أنه تتبع مصطلح المعنى تتبعًا موسعًا دراسة وتعريفًا.

(١٥) يقصد "غير مستقل بالنطق"، أي مكتوب.

(١٦) يذكر (Ellis, 2001) مجموعة من هذه المصطلحات التي قد تستخدم بمعنًى مرادِف للشكل، وهي: corrective feedback, error correction, negotiation of form and analytic teaching.

(١٧) يُترجم الأستاذان الفاضلان ميغري والشمري صيغة المفرد بالشكل، وصيغة الجمع بالشكليات، وفي رأي الباحث القاصر هذه الترجمة فيها نظر من الناحية اللغوية، فالشكليات ليست جمعًا للشكل، وإنما جمع للشكلِيّ، والفرق بينهما ظاهر.

(١٨) من أبرز المشكلات التي يذكرها الباحثون ظاهرة التحجُّر اللغوي التي تحدث لمتعلمي اللغة نتيجة التدريس بالطرق المنتمية للمنهج التواصلي، ويقصد بالتحجر اللغوي "ثبوت الخطأ لدى المتعلم في اللغة الهدف في نطق الأصوات أو استعمال الصيغ الصرفية، أو التراكيب النحوية؛ ثبوتًا مؤقتًا أو دائمًا" (العصيلي، ١٤٣١، ص: ١٣٣).

(١٩) الصوغات، ومفردها صوغة: هي ترجمة للمصطلح الإنجليزي Recast، ويترجمه الشويرخ بالتحوير، وهي الترجمة الأنسب من وجهة نظري، والتحوير من أنواع التغذية الراجعة المستعملة في تعليم اللغة.

(٢٠) تدريبات الترويض: يقصد بها المترجمان التدريبات الآلية، ويُطلق عليها أيضًا تدريبات الأنماط، ويهدف هذا النوع من التدريبات إلى السيطرة على مفردات أو تركيب محدَّد من خلال تكراره، وهي تدريبات شائعة جدًّا في كتب تعليم اللغة، خاصة العربية منها، وهناك جدل كبير بين المتخصصين حول جدواها التعليمية.

(٢١) يستخدم الباحثون في أدبيات اللغة الإنجليزية مصطلح "characteristics" الذي يُترجمه الباحثون إلى "خصائص"، ولكني عدلت عن هذه الترجمة إلى "سمات"؛ لأن السمات الآتي ذِكْرُها ليست خاصة بالتعليم الذي يُركِّز على الشكل أو المعنى، وإنما هي سمات مشتركة بين عدة مذاهب وطرائق.

(٢٢) الاستنتاج والاستقراء طريقتان في التفكير والتعلُّم، والاستنتاج يعني البدء من الكل إلى الجزء، وفي تعلُّم القواعد يعني أن يُبدأ الدرس بالقاعدة وشرحها ثم تطبيقها على الأمثلة، أما الاستقراء فيعني البدء من الأجزاء إلى الكل، وفي تعلُّم القواعد البدء بعرض الأمثلة والشواهد ثم التوصُّل إلى القاعدة (بابطين وإبراهيم، ١٤٣٨).

(٢٣) التعلُّم السلبي: هو التعلُّم الذي يقتصر فيه المتعلم على التلقِّي دون أي نشاط أو تفاعل منه (Rodriguez, 2018).

(٢٤) هذا أحد الفروق المهمة بين تعليم اللغة تواصُليًّا والتعليم الذي يُركِّز على المعنى.

(٢٥) تُعرف هذه الفرضية بفرضية المدخلات اللغوية، ويمثَّل لها بالمعادلة الآتية: (أ + ١) فـ(أ) تشير إلى لغة المتعلم في الواقع، و(١) يشير إلى درجة الصعوبة التي ينبغي أن تُقدَّم للمتعلم، وقد لاقت هذه الفرضية انتقادات حادة مع بقية الفرضيات التي اقترحها كراشن، ويُعلِّق دوجلاس براون على هذه الانتقادات بتعليق مُنصِف إذ يقول: "أشعر بأننا مدينون لكراشن على تقديمه لهذه المفاهيم الجريئة، وقد قادت هذه المفاهيم الكثير من الباحثين إلى تركيز اهتمامهم على بعض المسلَّمات المعروفة في عملية التعلُّم، والبحث عن الأدلة والشواهد اللازمة، وكذلك قادت إلى تركيز الاهتمام على عملية البحث المنظَّم لاقتراح البدائل الممكنة" (براون، ١٤١٤).

(٢٦) المقصود بالتقسيم أي تقسيم الكلمة إلى: اسم، وفعل، وحرف.

(٢٧) الشرط الامتناعي: ما كان فيه الجواب ممتنعًا؛ لوجود الشرط أو لامتناعه، ومثاله: لو ذاكر الطالب لنجح. وأدواته: (لو ولولا ولوما)، أما الشرط الإمكاني: فيتحقَّق فيه الجواب متى ما تحقَّق الشرط، ومثاله: إن تُذاكروا تنجحوا.

(٢٨) يشدِّد هذا المذهب على ضرورة تحليل حاجات المتعلم وخصائصه تحليلًا مفصَّلًا منتظمًا، ولا يقتصر ذلك على اللغات الأصلية التي يُتقنها المتعلمون، بل يشمل دافعيتهم نحو تعلُّم اللغات الجديدة، وأساليب تعلُّمهم، وسياقات التعلُّم، والوصول إلى مصادر التعلُّم (الشويرخ، أ ١٤٣٨، ص: ٢٨).

(٢٩) استقلالية المتعلم تعني: القدرة على التعلُّم من خلال استعمال اللغة، فهي تستلزم المجازفة بشكل فيه اعتماد متبادل، وبشكل يكون فيه المتعلم منتِجًا آليًّا للغة ضمن المجموعات الاجتماعية داخل الفصل وخارجه (الشويرخ، ب ١٤٢٩).

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

المراجع العربية:

بيناتي،إليساندروج وفان باتن،بيل. (١٤٣٨)، *المصطلحات المفاتيح في اكتساب اللغة الثانية*، (ترجمة: عقيل الشمري، ومنصور ميغري)، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

حسان، تمام. (١٤٣٠)، *اللغة العربية معناها ومبناها*، القاهرة: عالم الكتب.

ريتشاردز، جاك و روجرز، ثيودور.(١٩٩٠)، *مذاهب وطرائق في تعليم اللغات وصف وتحليل*، (ترجمة: محمود صيني، وعبد الرحمن العبدان، وعمر الصديق عبدالله)، الرياض: دار عالم الكتاب.

أبو عمشة،خالد. (١٤٣٩)، *المغني: في تعليم العربية للناطقين بغيرها*، بلا تاريخ، أصوات للدراسات والنشر.

الوزان،ختام. (٢٠٢٠)، *تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها.. منهج التركيز على الشكل*. تم الاسترداد من تعليم جديد:

https://www.new-educ.com/%D8%AA%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D9%83%D9%8A%D8%B2-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D8%A7%D9%84%D8%B4%D9%83%D9%84

بروان،دوجلاس. (١٤١٤)، *مبادئ تعلُّم وتعليم اللغة الثانية*، (ترجمة: إبراهيم القعيد، وعيد الشمري)، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشويرخ،صالح. (١٤٣٨)، *قضايا أساسية في تعليم اللغة الثانية*، الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.

الشويرخ،صالح. (١٤٣٨)، *قضايا معاصرة في اللسانيات التطبيقية*، الرياض: مركز الملك عبد الله الدولي لخدمة اللغة العربية.

الشويرخ ،صالح.(٢٠٠٩)، المذاهب الحديثة في تدريس القواعد اللغوية، *مجلة علوم اللغة*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مج ١٢، العدد ٢.

العصيمي ،صالح . (١٤٤٠) ،*اللسانيات التطبيقية قضايا وميادين وتطبيقات* ، عمان : دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع .

السيد حامد، عبد السلام. (٢٠٠٢)، *الشكل والدلالة .. دراسة نحوية للفظ*، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

العصيلي، عبد العزيز (١٤٢٦)، التحجُّر في لغة متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مكة المكرمة، *مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها*، ٣٣ .

الساقي، فاضل. (١٣٩٧)، *أقسام الكلام العربي من حيث الشكل والوظيفة*، القاهرة، مكتبة الخانجي.

ناصيف، لمى. (٢٠٢١)، *تعزيز الملاحظة اللغوية .. مقترب التركيز على الشكل*، تم الاسترداد من تدريس وحدات تعليمية لتدريس العربية كلغة ثانية /أجنبية:

https://tadriis.org/%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%b3%d9%85-%d8%a7%d9%84%d8%b1%d8%a7%d8%a8%d8%b9-%d8%a7%d9%84%d8%ae%d8%b7%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%af%d8%b1%d8%b3%d9%8a%d8%a9-%d8%a7%d9%84%d8%a3%d9%88%d9%84%d9%89-%d9%84%d8%a5%d8%ba/

صاري، محمد. (١٤٣٠)، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، *الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية* (الصفحات ٤٩-١٣)، الرياض: جامعة الملك سعود.

بابطين، ياسر، وإبراهيم، عماد. (١٤٣٨)، *أساليب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*، جدة: جامعة الملك عبد العزيز.

المراجع العربية بالأحرف اللاتينية:

ilysāndrw J. bynāty, wbyl Fān bātn (1438), al-muṣṭalaḥāt al-mafātīḥ fī iktisāb al- lughah al-thāniyah, (tarjamat : ʻAqīl al-Shammarī, wa-Manṣūr myghry), al-Riyāḍ : Dār Jāmiʻat al-Malik Saʻūd lil-Nashr.

Tammām Ḥassān (1430), al-lughah al-ʻArabīyah maʻnāhā wmbnāhā, al-Qāhirah : ʻĀlam al-Kutub.

Jāk rytshārdz, wthywdwr rwjrz (1990), madhāhib wa-ṭarā'iq fī Ta'līm al-lughāt waṣf wa-taḥlīl, (tarjamat : Maḥmūd Ṣīnī, wa-'Abd al-Raḥmān al-'Abdān, wa-'Umar al-Ṣiddīq Allāh), al-Riyāḍ : Dār 'Ālam al-Kitāb.

hah (1439), al-Mughnī : fī Ta'līm al-'Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā, bi-lā Tārīkh, Aṣwāt lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.

khtām al-Wazzān (2, 10, 2020), tadrīs Qawā'id al-lughah al-'Arabīyah lil-nāṭiqīn bi- ghayrihā .. Manhaj al-tarkīz 'alá al-shakl. tamma alāstrdād min Ta'līm jadīd :Https : / / www. new-educ. com / % D8 % AA % D9 % 85 % D9 % 86 % D9 % 87 % D8 % AC-% D8 % A7 % D9 % 84 % D8 % AA % D8 % B1 % D9 % 83 % D9 % 8A % D8 % B2-% D8 % B9 % D9 % 84 % D9 % 89-% D8 % A7 % D9 % 84 % D8 % B4 % D9 % 83 % D9 % 84

dwjlās brwān (1414), Mabādi' t'llum wa-ta'līm al-lughah al-thāniyah, (tarjamat : Ibrāhīm al-Qu'ayd, w'yd al-Shammarī), al-Riyāḍ : Maktab al-Tarbiyah al-'Arabī li-Duwal al-Khalīj.

Ṣāliḥ al-Shuwayrakh (1438), Qaḍāyā asāsīyah fī Ta'līm al-lughah al-thāniyah, al-Riyāḍ :Markaz al-Malik 'Abd Allāh ibn 'Abd al-'Azīz al-dawlī li-Khidmat al-lughah al-'Arabīyah.

akh (1438), Qaḍāyā mu'āṣirah fī al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah, al-Riyāḍ : Markaz al-Malik 'Abd Allāh al-dawlī li-Khidmat al-lughah al-'Arabīyah.

Ṣāliḥ al-Shuwayrakh (2009), al-madhāhib al-ḥadīthah fī tadrīs al-qawā'id al- lughawīyah, Majallat 'ulūm al-lughah, al-Qāhirah : Dār Gharīb lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', Majj 12, al-'adad 2.

Ṣāliḥ al-'Uṣaymī (1440), al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah Qaḍāyā wa-mayādīn wa-taṭbīqāt, 'Ammān : Dār Kunūz al-Ma'rifah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Sayyid Ḥāmid (2002), al-shakl wa-al-dalālah .. dirāsah naḥwīyah lil-lafẓ, al-Qāhirah : Dār Gharīb lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.

Sayyid Ḥāmid (2002), al-shakl wa-al-dalālah .. dirāsah naḥwīyah lil-lafẓ, al-Qāhirah : Dār Gharīb lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.

'Abd al-'Azīz al-'Uṣaylī (3, 1426), altḥjjur fī Lughat mt'lmy al-lughah al-'Arabīyah al- nāṭiqīn bi-ghayrihā, Makkah al-Mukarramah, Majallat Jāmi'at Umm al-Qurá li-'Ulūm al-sharī'ah wa-al-lughah al-'Arabīyah wa-ādābihā, 33.

Fāḍil al-Sāqī (1397), aqsām al-kalām al-'Arabī min ḥaythu al-shakl wa-al-waẓīfah, al- Qāhirah, Maktabat al-Khānjī.

Lamá Nāṣīf (6, 2, 2021), ta'zīz al-mulāḥaẓah al-lughawīyah .. muqtarab al-tarkīz 'alá al-shakl, tamma alāstrdād min tadrīs waḥadāt ta'līmīyah li-tadrīs al-'Arabīyah klghh thānīyah / ajnabīyah:

https://tadriis.org/%d8%a7%d9%84%d9%82%d8%b3%d9%85-%d8%a7%d9%84%d8b1%d8%a7%d8%a8%d8%b9-%d8%a7%d9%84%d8%ae%d8%b7%d8%a9-%d8%a7%9%84%d8%af%d8%b1%d8%b3%d9%8a%d8%a9%d8%a7%d9%84%d8%a3%d9%88%d9%84%d9%89-%d9%84%d8%a5%d8%ba/

Muḥammad Ṣārī (1430), al-Mu'tamar al-'Ālamī li-ta'līm al-lughah al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hi, al-Usus al-'Ilmīyah wa-al-lughawīyah li-binā' Manāhij al-naḥw li-ghayr al-nāṭiqīn bi-al-'Arabīyah (al-Ṣafaḥāt 49-13), al-Riyāḍ : Jāmi'at al-Malik Sa'ūd.

Yāsir Bābaṭīn, wa-'imād Ibrāhīm (1438), Asālīb Ta'līm al-lughah al-'Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, Jiddah : Jāmi'at al-Malik 'Abd al-'Azīz.

المراجع الأجنبية:

ÇELIK, B .(2015). Comparing the Effectiveness of Form-Focused and Meaning-Focused Instructions in EFL Teaching. *Journal of Education in Black Sea Region.*

Celik, B. (2019.10.18). A Comparison of Form-Focused and Meaning- Focused Instruction Types: A Study on Ishik University Students in Erbil, Iraq. *I nternational Journal of English Linguistics*. *Page*. 201-228.

Chuang, Y. (2010). A Comparison of the Effectiveness of Focus-on-form and Meaning-focused Instructions in the English Classroom. *Department of Applied Foreign Languages*.

Dalili, M. (10, June, 2011). On the integration of form and meaning in English Language Teaching (ELT): An overview of current pedagogical options. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.*

DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. In, Focus on form in classroom second language acquisition. *New York: Cambridge University Press*. Page 197-261.

Ellis, R. (2001). Introduction: investigating Form-focused instruction. *Language Learning,* Page 1-46.

Ellis, R. (2006). *Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective.* TESOL Quarterly.

Ellis, R. Basturkmen, H & Loewen, S. (2002), Doing focus-on-form. *System,* Page 419-432.

Krashen, S & Terrell, T. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. New York: *Pergamon Press*.

Lightbown, P. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition (pp. 177-196). *Cambridge University Press*.

Long, M. (2000). Focus on form in Task-Based Language Teaching. Richard D. Lambert، & Elana Shohamy، *Language Policy and Pedagogy.* Page 179-192. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Long, M & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and paractice.in c. Doughty & J. Williams. Focu on form in clasroom second language acquisition. *Cambridge University Press*, Page 15-41.

Minseo, Y. (2013).*Teaching Grammar Using Focus on Form Approach in Communicative Language Teaching for Korean Middle School Students*. University of Wisconsin-River Falls.

Norris, J & Ortega, L. (2001) Investigating the Effects and Effectiveness of L2 Instruction. *Language Learning 50 (3)*, 417-528.

Park, J. (2000). The effects of forms and meaning -focused instruction on ESL learners' phonological acquisition. Pennsylvania: University of Pennsylvania.

Poole, A. (2005.1.1). Focus On Form Instruction: Foundations, *Applications, And Criticisms. International Online Journal.*

Rees, G. (2014). Content-Based Instruction: A Literature Review and Introduction in an Intermediate Level EFL. *Journal of the Faculty of Policy Management Yokkaichi University.* 16. Page 27-50.

Seedhouse, P. (1997). Combing form and meaning. *ELT Journal*, Page 334-336

Spada, N & Patsy, M. (2008). Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated? *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL)*.

Trosborg, A. (1994). Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies. New York: Mouton De Gruyter.

Williams, J. (1995). Focus on Form in Communicative Language Teaching: Research Findings and the Classroom Teacher. *TESOL Journal*. Page 12-16.

Sheen, R. (2003). Focus on form–a myth in the making? *ELT Journal,* Page 225-233.

Loewen, S. (2003).Variation in the frequency and characteristics of incidental focus on form. *Language Teaching Research,* Page 315-345.

Loewen, S. (2002). Focus on Form. Eli Hinkel,*Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, New York: Routledge,* Page 576-592.

Loewen, S. (2011) Key Concepts in Second Language Acquisition (Palgrave Key Concepts) (2011-08-15).

Krashen, S. (1985).*The Input Hypothesis,* CA:Torrance: Laredo Publishing Company.

Ollerhead, S & Oosthuizen, J. (2005). Meaning-focused vs Form-focused L2 Instruction: Implications for Writing Educational Materials for South African Learners of English. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, New York: Routledge, Page 59-84.

Isaacs, T. (2009). Integrating Form and Meaning in L2 Pronunciation Instruction. *TESL Canada Journal, 1*.

Stoller, F. & Grabe, W. (2019), Content-Based Instruction: Research Foundations.

هذه الطبعة إهـداء من المجمـع
ولا يُسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً

بيانات الباحث: **عمـاد إبراهيـم،** قسـم اللغويـات التطبيقيـة، معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية، حاصل على درجة الدكتوراه في اللغويات التطبيقية، من جامعة محمد بن سعود الإسلامية، عام ٢٠٢٢، تدور الاهتمامات البحثية حول إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغة ثانية، تقويم كتب تعليم اللغة العربية وتقويمها، تحليل الاحتياجات التدريبية والتدريسية لمعلمي اللغة العربية ومتعلميها، إعداد الحقائب التدريبية في مجال تعليم اللغة العربية والتدريب عليها، إعداد اختبارات تعليم اللغة العربية وتقويمها.	Researcher's Name: Imad Ibrahim Department: Department of Applied Linguistics Institute: Institute of Arabic Language, King Abdulaziz University, Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia Academic Qualification: PhD in Applied Linguistics from Muhammad bin Saud Islamic University, 2022. Research Interests: Developing materials for teaching Arabic as a second language, evaluating and assessing Arabic language teaching book, analyzing training and teaching needs for Arabic language teachers and learners, developing training packages in the field of Arabic language teaching and training on them, and designing and assessing Arabic language proficiency tests.
Email: eaibraheem@kau.edu.sa	

مجمع الملك سلمان
العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية
King Salman Global Academy for Arabic Language

تعليم العربية لغة ثانية
Journal of Teaching Arabic as a Second Language

هذه الطبعة
إهداء من المجمع
ولا يسمح بنشرها ورقياً أو تداولها تجارياً